

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra germanistiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Využití interaktivní tabule při osvojování sloves ve výuce  
německého jazyka**

**Utilizing an interactive whiteboard to learn verbs in German  
lesson**

Autorka: Bc. Veronika Loudová

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní  
školy a střední školy

Studijní obor: Německý jazyk, Dějepis

Praha 2016

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci s názvem „Využití interaktivní tabule při osvojování sloves ve výuce německého jazyka“ vypracovala samostatně a veškerou literaturu a další podkladové materiály, které jsem použila, uvádím v seznamu, který je součástí této práce.

V Praze dne 7. 12. 2016

.....

Veronika Loudová

## **Poděkování**

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Pavle Nečasové, Ph.D. za vedení diplomové práce, za její cenné rady a odbornou pomoc.

Mé poděkování patří také Mgr. Stanislavě Vorlíčkové a Mgr. Barboře Olišarové za možnost vyzkoušení interaktivní výuky v jejich hodinách německého jazyka.

## **Abstrakt**

Předložená diplomová práce „Využití interaktivní tabule při osvojování sloves ve výuce německého jazyka“ se v teoretické části věnuje aspektům, které ovlivňují výuku a tedy i přípravu interaktivních materiálů. Praktická část je již zaměřena na samotné návrhy aktivit.

Teoretická část je rozdělena na tři klíčové kapitoly. První kapitola umožňuje vhled do edukačního procesu z hlediska psychologie, a snaží se tak čtenáři objasnit, jak jsou při výuce cizích jazyků důležité učební styly a strategie, které umožňují jejich efektivnější osvojení. Druhá kapitola se zabývá multimédií a interaktivní tabulí. Jsou zde představeny zásady, kterými by se měl vyučující při tvorbě výukových materiálů řídit, a zároveň jsou zde prezentovány internetové portály, které je možné pro výuku německého jazyka použít. Poslední kapitola teoretické části je věnována gramatice a mluvnické kategorii sloves.

Praktická část je založená zejména na tvorbě vlastních výukových materiálů, které jsou sestaveny k procvičení německých sloves. Aktivity jsou rozděleny pro základní a střední školu. Zhodnocení těchto materiálů přináší výsledky z dotazníkového šetření, které byly ověřeny v edukační praxi.

### Klíčová slova:

Motivace, interaktivní tabule, multimédia, gramatika, slovesa, německý jazyk, výuka

## **Abstract**

The aim of this master's thesis, "Utilizing an interactive whiteboard to learn verbs in German lesson" is presented in two parts. The theoretical part is devoted to aspects which influence teaching, and therefore the preparation of interactive materials. The practical part is focused on the proposal of activities used on the interactive whiteboard.

The theoretical part is divided into three chapters. The first chapter allows us to view the educative process from a psychological perspective, attempting to clarify the importance of relevant styles and strategies used effectively while learning a foreign language. The concern of chapter two is an interactive board and multimedia. Principles which should be followed by educators who are creating teaching materials are also introduced. Furthermore, there are presented internet portals which can be used in German lessons. The last chapter of the theoretical part is dedicated to grammar and the grammatical category – verbs.

The practical part is predominantly based on creating your own teaching materials, which are designed to practise German verbs. The activities are split up into two sections (for elementary school and high school). An evaluation of the teaching materials results from survey. They were verified in the educational practice.

### Key words:

Motivation, interactive board, multimedia, grammar, verbs, German language, teaching

# Obsah

<b>ÚVOD.....</b>	<b>7</b>
<b>1 PSYCHOLOGICKÉ HLEDISKO VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ .....</b>	<b>10</b>
1.1 UČEBNÍ STYLY .....	11
1.1.1 Faktory ovlivňující učební styly.....	11
1.1.2 Klasifikace učebních stylů .....	14
1.2 UČEBNÍ STRATEGIE .....	17
1.2.1 Faktory ovlivňující učební strategie .....	19
1.2.2 Klasifikace učebních strategií.....	20
1.3 MOTIVACE .....	23
<b>2 MULTIMÉDIA A HYPERMÉDIA.....</b>	<b>28</b>
2.1 MULTIMEDIÁLNÍ POMŮCKY .....	29
2.1.1 Počítač.....	30
2.1.2 Interaktivní tabule.....	30
2.1.2.1 Práce s interaktivní tabulí a její využití .....	31
2.1.2.2 Interaktivní online materiály pro výuku německého jazyka .....	34
2.1.3 Interaktivní učebnice .....	38
2.1.3.1 I-učebnice Fraus .....	38
<b>3 GRAMATIKA NĚMECKÉHO JAZYKA A MLUVNICKÁ KATEGORIE SLOVES .....</b>	<b>43</b>
3.1 ÚLOHA GRAMATIKY V CIZOJAZYČNÉ VÝUCE .....	44
3.1.1 Obtíže osvojování gramatické stavby německého jazyka.....	45
3.1.2 Gramatické minimum .....	47
3.1.2.1 Principy výběru gramatického minima.....	48
3.2 SLOVESA.....	49
3.2.1 Klasifikace sloves podle morfologických kritérií.....	50
3.2.1.1 Finitivní a infinitivní slovesa.....	50
3.2.1.2 Pravidelná a nepravidelná slovesa .....	50
3.2.1.2.1 Perfektum a préteritum pravidelných a nepravidelných sloves .....	51
3.2.2 Klasifikace sloves podle syntaktických kritérií .....	53
3.2.2.1 Podle vztahu k přísudku .....	54
3.2.2.2 Podle vztahu k podmětu .....	55
3.2.2.3 Podle vztahu k předmětu .....	55
3.2.2.4 Podle vztahu k předmětu a podmětu.....	55
3.2.2.5 Podle vztahu k aktantům .....	55
3.2.2.6 Podle slovesné rekece.....	56
3.2.3 Klasifikace podle sémantických kritérií.....	58
3.2.3.1 Durativní a perfektivní slovesa.....	58

<b>4</b>	<b>VÝZKUMNÁ ČÁST .....</b>	<b>60</b>
4.1	CÍL A VÝZKUMNÁ METODA .....	61
4.2	HOSPITACE VE VÝUCE NĚMECKÉHO JAZYKA S VYUŽITÍM INTERAKTIVNÍ TABULE .....	61
4.2.1	<i>Záznam z pozorování třídy.....</i>	<i>62</i>
4.3	TVORBA INTERAKTIVNÍHO MATERIÁLU PRO ZŠ .....	65
4.3.1	<i>Zhodnocení výuky na ZŠ.....</i>	<i>79</i>
4.4	TVORBA INTERAKTIVNÍHO MATERIÁLU PRO SŠ .....	80
4.4.1	<i>Zhodnocení výuky na SŠ.....</i>	<i>95</i>
4.5	VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ NA ZŠ .....	97
4.6	VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ NA SŠ .....	108
4.7	SROVNÁNÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ .....	119
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>121</b>
	<b>ZUSAMMENFASSUNG.....</b>	<b>124</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....</b>	<b>125</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ.....</b>	<b>130</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>131</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>132</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>132</b>

## Úvod

Výuka cizích jazyků je nedílnou součástí vzdělávacího systému a bez jejich znalosti se v dnešní moderní době téměř neobejdeme. V průběhu let také došlo k obrovskému rozvoji v oblasti moderní techniky, která postupně pronikla do vyučování, a učitelé ji tak začali ve svých hodinách aktivně využívat. Tento trend se uchytil také v českém školství, takže klasické nástěnné obrazy a meotary (zpětné projektory) byly postupně vystřídány počítači a interaktivními tabulemi. Vyučující se s využitím těchto zařízení často snaží o interaktivní formu výuky, která by měla být pro žáky zábavnější. Učitelé tak mohou do vyučování žáky více zapojovat a umožňují jim spoluutvářet průběh vyučovací hodiny. Tato skutečnost může přispět k tomu, že žáci získají o daný předmět větší zájem a zvýší se jejich motivace k učení. Zároveň je důležité připomenout, že současné děti žijí v době plné moderních telefonů, tabletů a jiných dotykových zařízení. Velmi často spolu komunikují zejména přes sociální sítě, sledují životy tzv. youtuberů, zakládají si své internetové stránky či blogy. Jednoduše řečeno, děti žijí svůj život v technologické době. I takové okolnosti přispívají k tomu, že interaktivní tabule bývá častěji zařazována do výuky, neboť dotyková zařízení jsou téměř běžnou součástí životů nás všech. Je ale důležité, aby sami učitelé neopomínali a nepodceňovali své didaktické dovednosti a v hodině nespolehali pouze na moderní techniku, neboť tato technika je pouhý prostředek vedoucí k dosažení cíle.

Z tohoto důvodu se předložená diplomová práce nebude zaměřovat pouze na práci s interaktivní tabulí, ale přinese také stručný vhled do problematiky učebních stylů a strategií, které žákům pomáhají při osvojování učiva. Alespoň částečná znalost této problematiky může učitelům pomoci nejenom ve vyučovacím procesu, ale i při samotném vytváření interaktivních materiálů.

Problematika učebních stylů a strategií je blíže popsána v řadě publikací. Někteří autoři se zaměřují pouze na učební strategie (Bimmel, Rampillon, 2000; Janíková, 2007), jiní na styly učení (Škoda, Doulík, 2011; Mareš, 1998; Lojová, Vlčková, 1999;) Motivace ve školním prostředí je důležitým prvkem ve vyučování, z tohoto důvodu se jí věnují nejenom pedagogové, ale i psychologové (Hrabal, Pavelková, 2010; Linhart, 1981; Hrozková, 2013; Lokša, Lokšová, 1999).



Kromě didaktického a psychologického povědomí, by měl mít pedagog také výborné znalosti ve svém oboru, které při studiu cizích jazyků získává v oblasti lingvistiky a jejích disciplín. Tyto vědomosti pak musí předat žákům, ale měl by ve vyučování dbát na pravidlo vhodného zevšeobecnění a respektovat tak mentální vyspělost a věk žáků. Při výuce cizího jazyka učitelé představují žákům základy z disciplín, jako jsou například lexikologie, fonetika a fonologie, morfologie či syntax. K tomu, aby mohli žáci vytvořit gramaticky správnou německou větu, potřebují vědomosti z oblasti slovních druhů. Při psaní diplomové práce byla tato skutečnost vzata v potaz a byla tak vybrána kategorie sloves, se kterou se žák setká již v počátcích svého studia. Proto bude třetí kapitola věnována funkci gramatiky a rozdělení německých sloves.

Poznatky z oblasti cizojazyčné gramatiky a sloves jsou dostupné také v odborných i didaktických publikacích (Jelínek, 1976; Choděra, Ries, 1999; Beneš, 1970; Hendrich, 1988; Helbig, 1981; Benešová, 1996; Helbig, Buscha, 2000; Schanen, 1995).

Poslední teoretická část diplomové práce přiblíží čtenáři základní informace o interaktivní tabuli, o možnostech jejího využití, ale budou zde uvedeny také zásady, kterými by se měl každý uživatel této tabule řídit. Jelikož se práce zaměřuje také na osvojení sloves ve výuce německého jazyka s využitím interaktivní tabule, nebudou opomenuty německé ani české interaktivní online portály. Velké pozitivum těchto materiálů můžeme vidět ve skutečnosti, že k jejich fungování stačí pouhé připojení k internetu, což je na spoustě škol již naprosto běžné.

Informace spojené s výukou a interaktivní tabulí nalezneme zejména v odborných článcích, jejichž autory jsou pedagogové, odborníci na technologie, ale také ředitelé škol, kteří se čtenářům snaží přiblížit její využití v pedagogické praxi (Růžičková, 2011; Betrand, 1998; Jursová, 2011; Dostál, 2009; Bušová, 2010; Švancar, 2012).

Cílem této diplomové práce je zjistit možnosti využití i-tabule při osvojování mluvnické kategorie sloves ve výuce německého jazyka a pomocí dotazníkového šetření ověřit, zda žáci považují její využití za efektivní. Vzhledem k cíli budou součástí výzkumné části konkrétní návrhy učebních materiálů, které budou sloužit jako prostředek vedoucí k jeho dosažení.

Jelikož se žáci mohou s německým jazykem setkat v poměrně nízkém věku, neboť se vyučuje již na základních školách, zaměříme se ve výzkumné části této práce i na výukové materiály, které budou odpovídat učebním osnovám základní školy. Zároveň byla vytvořena cvičení odpovídající požadavkům střední školy, dosažené výsledky z dotazníkového šetření se tak mohly porovnat.

Závěr této práce bude obsahovat vyhodnocení a grafické zachycení výsledků dotazníků, které byly vždy po vyučovací hodině zadány žákům.

## 1 Psychologické hledisko ve výuce cizích jazyků

Výuka cizích jazyků je důležitou součástí vzdělávacího systému a jejich aktivní znalost je v dnešní době v podstatně zásadní. Vývoj společnosti přináší změny v přístupu k procesům učení a vyučování, setkáváme se s novými učebními styly a strategiemi, které přispívají nejenom ke zkvalitnění výuky, ale vedou také k posílení motivace, tvořivosti či pozornosti samotného žáka. Procesy učení a vyučování jsou složité, a proto musejí učitelé věnovat pozornost i této oblasti, neboť značné úsilí věnované učení bez kladného výsledku může vést i k demotivaci a nechuti k dalšímu vzdělávání (Škoda, Doulík, 2011, s. 7). Tuto myšlenku potvrzují i Bimmel a Rampillon, kteří dále zdůrazňují potřebu učení založeného na samostatnosti, zkušenosti a individualitě. Při procesu učení se cizímu jazyku musí žák velmi často pracovat individuálně a najít si tak správné metody, jak si konkrétní jazyk co nejlépe osvojit (Bimmel, Rampillon, 2000, s. 32).

Je zřejmé, že učení a vyučování probíhá v komplexu sociálních interakcí mezi učitelem a žákem a kromě poznatků učitel řídí i žakovu učební socializaci. Jedním z významných vlivů jsou učitelovy subjektivní teorie vyučování, které jsou v různé míře vědomé i nevědomé. „Vědomost“ těchto subjektivních teorií záleží na míře učitelovy sebereflexe. Toto sebeuvědomování je dalším nezbytným prvkem vedoucím ke zkvalitnění a zefektivnění výuky (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 14). Dle Spilkové se sebereflexe v pedagogické praxi projevuje tím, *„že je učitel schopen kriticky prozkoumávat vlastní činnost, analyzovat ji, interpretovat, hodnotit (ve vztahu k zamýšleným cílům), přemýšlet nad jinými důsledky a praktické zkušenosti teoreticky reflektovat (dát je do kontextu teorie, vysvětlit, argumentovat). Učitel je schopen přemýšlet a analyzovat, co se skrývá za jeho činností (jaké názory, postoje, hodnoty, přesvědčení, předsudky, vlastní zkušenosti a zážitky). Toto objasňování nezjevných, zamlčených předpokladů rozhodování a jednání učitele (nutnost slovně formulovat, přesně pojmenovat ne zcela jasné, někdy jen pociťované či tušené) je klíčem k hlubšímu porozumění vlastní činnosti, chápání souvislostí, příčin a následků apod.“* (Spilková, 2008, s. 41).

Proto je při výuce důležité vycházet nejenom z poznatků pedagogických a didaktických, ale jak již bylo naznačeno, musíme uplatňovat i znalosti z psychologie, abychom lépe pochopili, jak si může žák co nejrychleji a nejefektivněji osvojit cizí jazyk a jeho gramatická pravidla.

## **1.1 Učební styly**

Při osvojování znalostí cizího jazyka patří učební styly k nejdůležitějším individuálním charakteristikám žáků. Učení se cizímu jazyku je dlouhodobý proces, proto je důležité, aby si každý žák osvojil co nejúčinnější postupy vedoucí k získávání nových znalostí a dovedností. Pedagogický slovník (Průcha a kol., 2008, s. 236) definuje učební styl jako „*postup při učení, který jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu. Je do jisté míry nezávislý na obsahu učení. Vzniká na vrozeném základě a rozvíjí se spolupůsobením vnitřních i vnějších vlivů*“. Pokud předchozí definici zobecníme, můžeme považovat za učební styl jakýkoliv individuální způsob učení, jež žák upřednostňuje a v různých situacích jej využívá. Styly je možné rozdělit dle smyslových preferencí (např. styl hmatový, sluchový, vizuální), osobnostních aspektů (např. introverze, extroverze), úrovně zobecňování (např. globální styl proti analytickému) a biologicky podmíněných rozdílů (Janíková, 2007, s. 62).

### **1.1.1 Faktory ovlivňující učební styly**

Z výše uvedeného vyplývá, že jsou učební styly ovlivňovány několika faktory. Mareš (1998, s. 129) řadí mezi hlavní faktory věk žáků, pohlaví, sociální prostředí, rodinné, etnické či kulturní vlivy, ale také sociální klima školní třídy. Lojová a Vlčková (2011, s. 26-28) rozdělují činitele na tři základní skupiny – vnitřní vlivy, vnější vlivy a vrozené dispozice.

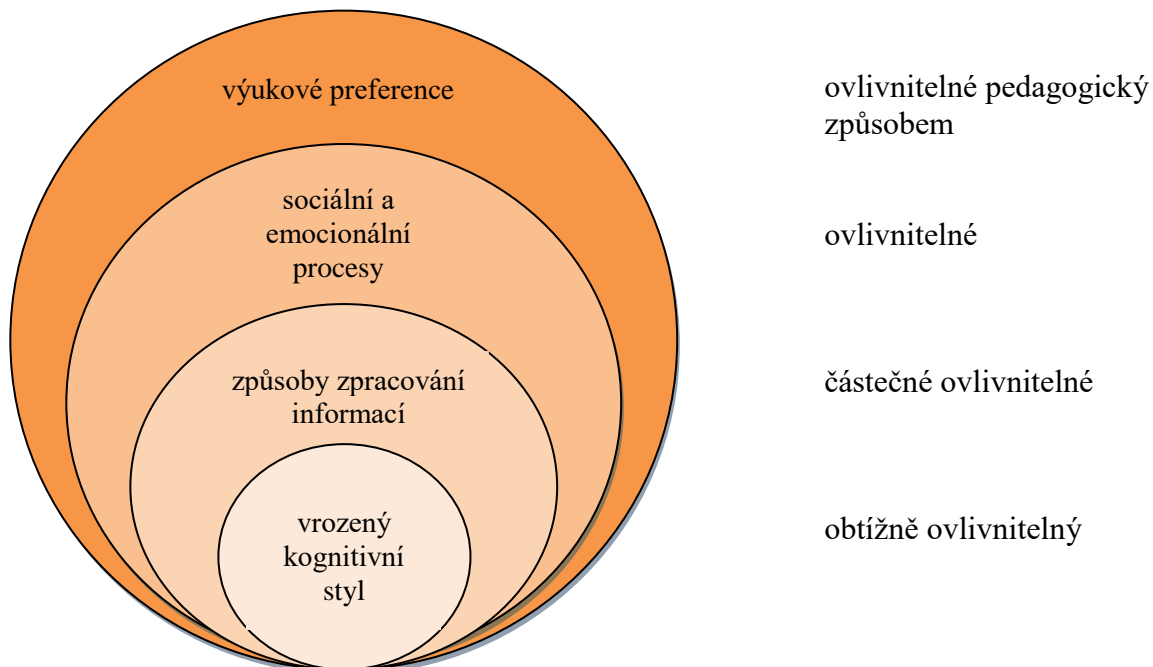
Mezi vnitřní faktory řadíme ty, které nejsou neměnné, Mareš je pojmenovává jako vlivy biologické. Jedná se o pohlaví žáka, věk, motivaci, ale také aktuální psychické stavy. K vnějším vlivům patří edukační podmínky a pedagogické prostředí. Učební styly jsou ovlivněny výukovou koncepcí, samotným učivem, vyučovacím stylem učitele, ale i jeho hodnocením a klasifikací (Lojová, Vlčková, 2011, s. 28).

Vývoj a vliv učebních stylů se stává předmětem zájmu pro mnoho pedagogů a psychologů, kteří se snaží objasnit fungování a změny učebních stylů v průběhu života žáků. Z vědeckých výzkumů vyplývá, že existují značné rozdíly mezi učebními styly dívek a chlapců, ale nemůžeme tuto odlišnost přisuzovat pouze rozdílnému pohlaví, tedy vlivům vnitřním, ale důležitou roli tu hrají i vlivy vnější, jako jsou sociální a kulturní vlivy či rodinné zázemí. Můžeme rovněž předpokládat, že se učební styly v průběhu života mění. Nejprve využíváme styly vedoucí ke konkrétním poznatkům, postupem času se do popředí dostávají styly vedoucí k zamyšlení (Janíková, 2007, s. 63).

Zajímavé jsou výzkumy zaměřující se na funkce mozkových hemisfér. Rozdíl mezi preferencí levé a pravé hemisféry zkoumala Dunnová (1989), která ve své práci uvádí, že žáci s dominantní pravou hemisférou jsou často velmi talentovaní, učí se nejraději s kamarády, preferují učení při poslechu hudby a rádi experimentují. Oproti tomu žáci s dominancí levé hemisféry upřednostňují vizuální učení a přesně strukturované úkoly.

Učební styly jsou neuvědomované, jsou převážně subjektivně vyhovující, ale je třeba si uvědomit, že styl učení zahrnuje více složek, které se vzájemně podmiňují. Jedná se nejen o složky kognitivní, tedy poznávací, ale také sociální, motivační, emocionální, či autoregulační (Mareš, 1998, s. 50).

K lepšímu pochopení učebních stylů můžeme vyjít z modelu, jehož autorkou je Curryová (1990, s. 50-56).



**Obrázek 1:** Model učebního stylu žáků

Tento model představuje vrstvy učebních stylů, které se navzájem ovlivňují a při učení tak působí jako celek. Je zřejmé, že nejstabilnější vrstva, která je nejspodnější, je velmi obtížně ovlivnitelná vnějším působením. Každý žák má vrozené základy, na kterých vzniká a postupně se vyvíjí kognitivní styl. Další vrstva je již částečně ovlivnitelná vnějším prostředím, zahrnuje všechny procesy týkající se zpracovávání informací a vychází z kognitivních individuálních stylů. Vrstva zahrnující emocionální a sociální procesy je opět o něco více ovlivnitelná vnějším prostředím. Žák do školy vstupuje s určitými hodnotami a vlivem školního klimatu, sociální interakce a nových vztahů se dále vyvíjí. Poslední vrstva se mění ve vztahu k výukovým preferencím. To znamená, co žák při vyučování upřednostňuje, jaké metody a formy výuky mu nejvíce vyhovují (Škoda a Doulík, 2011, s. 47).

### 1.1.2 Klasifikace učebních stylů

Učebním stylům a jejich klasifikaci se věnuje řada českých, ale i zahraničních autorů. Významní jsou Carthyová (1987), Brown (2000) či Dunnová (1989), v české pedagogicko – psychologické literatuře se touto problematikou zabývá zejména Mareš (1998), jehož publikace se stala základním zdrojem pro další autory, např. Lojová, Vlčková (2011), Janíková (2007), Škoda a Doulík (2011). Klasifikovat učební styly není nijak jednoduché, ale jejich znalost je pro pedagogy velmi cenná, neboť přispívá ke zlepšení edukačního procesu. Proto se tato diplomová práce bude zabývat takovými učebními styly, které zefektivňují výuku cizích jazyků.

Lojová a Vlčková ve své publikaci uvádí kategorie založené na dominanci mozkových hemisfér, preferenci smyslových podnětů, impulzivnosti, závislosti na poli a vrozených předpokladech (Lojová, Vlčková, 2011, s. 42).

O fungování mozkových hemisfér jsme se již zmínili v předchozí podkapitole, proto se nyní zaměříme na percepční preference, neboť smyslové orgány nejvíce napomáhají při osvojování učební látky. „*Při osvojování si cizího jazyka v přirozeném prostředí si člověk podvědomě vybírá z množství různých podnětů ty, které nejvíce vyhovují jeho percepční preferenci*“, proto je důležité, aby učitelé nabízeli svým žákům širokou škálu smyslových podnětů a oni tak měli možnost výběru toho nejvhodnějšího (Lojová, Vlčková, 2011, s. 47).

Dle percepčních preferencí rozlišujeme dva základní typy, vizuální a auditivní. **Vizuální typ**, jak napovídá samotný název, spoléhá při učení především na „oči“, proto je důležité, aby nové informace byly pro žáky přehledné a opticky dobře zpracované. Velmi důležitá je práce s označováním stěžejních informací v textu, náčrtky a skicami (Janíková, 2007, s. 69-70). Žáci si často poznámky podtrhávají a barevně zvýrazňují, ale existují zajímavé názory, že při učení jsou mnohem důležitější náčrtky, grafy a tabulky než používání barev, neboť samotná barva nic neučí a tudíž nepředává (Španingerová, 2016, s. 22). Žáci tohoto typu preferují pořizování obrázků, schémat, ale například si také zapisují slyšenou melodii do podoby kolísavé grafické křivky (Škoda a Doulík, 2011, s. 48-49). Tito žáci tak spoléhají na svoji zrakovou paměť, proto se jim lépe učí z textu čteného než slyšeného, je tedy velmi důležitá grafická stránka poznámek.

Při čtení je důležité vytvořit si odpovídající podmínky k učení, jako je uklizený pracovní stůl a příjemné prostředí (Janíková, 2007, s. 70).

Pod pojmem **auditivní typ** si představujeme žáky, kteří přijímají nové informace převážně poslechem. Velmi často poslouchají při učení hudbu, která má úlohu zvukové kulisy. V hodinách dávají přednost skupinovému vyučování a diskuzím. Auditivní typ žáka si převážně čte texty, ze kterých se učí nahlas, čímž dochází k lepšímu zapamatování, neboť dochází k propojování obsahu, zvuku a melodie učiva. Díky rozvinuté sluchové paměti se jedinci lépe učí cizím jazykům (Škoda a Doulík, 2011, s. 50). Je pro ně tedy vhodné učit se například slovíčkům nebo básničkám s pomocí zvukového nosiče. Tyto nahrávky si žák může opakovaně přehrávat a upevňovat tak třeba svou výslovnost, která má při osvojování cizího jazyka významnou roli. Vzhledem k učení se jazyku je velmi vhodné, aby doma žáci poslouchali cizojazyčné rozhlasové stanice (Janíková, 2007, s. 70-71).

Následující dva typy žáků se v pedagogické praxi nevyskytují tak často jako dva předešlé, ve výuce cizím jazykům však mají nezanedbatelné zastoupení.

**Motorický typ**<sup>1</sup> má výrazně rozvinuté „motorické“ učení, proto je pro takové žáky charakteristické využívání pohybu. Mají velmi rozvinutou představivost, pohybovou, prostorovou paměť i hmat, proto je důležité zařazovat do výuky pomůcky, které si žák může ohmatat. Typické je také přepisování svých vlastních poznámek, kreslení si tabulek, skic a obrázků, neboť tak využívají své motorické schopnosti (Lojová, Vlčková, 2011, s. 53-54). Vhodnou pomůckou k práci s tímto typem je předříkávání si textu nahlas, čímž se vhodně propojuje motorický a auditivní kanál. Mnohé učivo lze i při výuce cizím jazykům prezentovat pomocí gest, mimiky či scénicky, například významy slov nebo hraní rolí. Tento typ učení můžeme částečně rozvíjet pomocí tabletů a interaktivní tabule, neboť práce s těmito multimediálními prostředky umožňuje motorickou činnost. Pomocí prstů (či interaktivního pera) mají tak žáci možnost vytvářet virtuální objekty, které jim usnadňují samotný proces učení. Na druhé straně autoři Škoda a Doulík vytykají práci s interaktivní tabulí právě její virtualitu. Zdůrazňují, že interaktivní tabule nabízí pouze virtuální obrazy a postrádá procvičování

---

<sup>1</sup> Tento typ učebního stylu je v několika publikacích nazýván různě. Například Škoda a Doulík (2011) či Sovák (1990) nazývají tento typ haptický, Lojová a Vlčková (2011) používají pojem „kinestetický“, motorický typ nalezneme v publikaci od Věry Janíkové (2007).



hmatu, a tudíž neumožňuje přímou manipulaci s objektem (Škoda, Doulík 2011, s. 51). Je tedy vhodné doplnit práci s interaktivní tabulí o pomůcky „hmatatelné“, zejména pro žáky, kteří v daný okamžik s tabulí nepracují a pouze práci sledují z lavic. Můžeme tak vytvořit různé kartičky, modely či pracovní listy, které rozšiřují, procvičují a obsahově doplňují probírané téma na interaktivní tabuli.

**Komunikativní typ** je velmi aktivní v ústním dorozumívání, rád diskutuje a učí se ve skupině. Janíková uvádí zajímavý příklad cvičení, který je možné využít v hodině právě pro tento typ žáka. *„Každý žák ze skupiny formuluje otázky k aktuálnímu učivu na kartičky. Kartičky, na nichž je vždy formulována pouze jedna z otázek, jsou umístěny obrácenou stranou na stůl. Každý žák si pak jednu vybere a pokusí se na danou otázku najít odpověď. Jestliže je otázka zodpovězena bez pomoci, žák získává dva body. Jestliže se žák musí obrátit o pomoc (tabulky, knihy, učebnice, slovníky apod.), získá žák jeden bod. Za žádnou či špatnou odpověď se body nezískávají“* (Janíková, 2007, s. 71). U tohoto typu žáků je důležité pokládání takových otázek, které motivují k diskuzi. Opakem komunikativního typu žáka je typ nekomunikativní, který je ve svých řečových dovednostech pasivní. Rozdíl mezi komunikativním a nekomunikativním typem nalezneme také v oblasti poslechu a čtení. Nekomunikativní typ má větší obtíže při poslechu zvukového textu, naopak práci s textem zvládají tito žáci lépe (Purm, 1998, s. 111-112).

Tyto čtyři skupiny individuálních učebních typů jsou ty nejzásadnější, které by měl mít učitel ve třídě na zřeteli a přizpůsobit jim výuku. Další dělení učebních stylů, ze kterých může učitel při výuce vycházet, je dle zpracování informací. Jedná se o **styl holistický** (nové informace žák poznává z nejširší perspektivy), **serialistický** (k novým informacím žák přistupuje krok za krokem) a styl **pružný**, který využívá kombinaci stylu holistického a serialistického (Španingerová, 2016, s. 21).

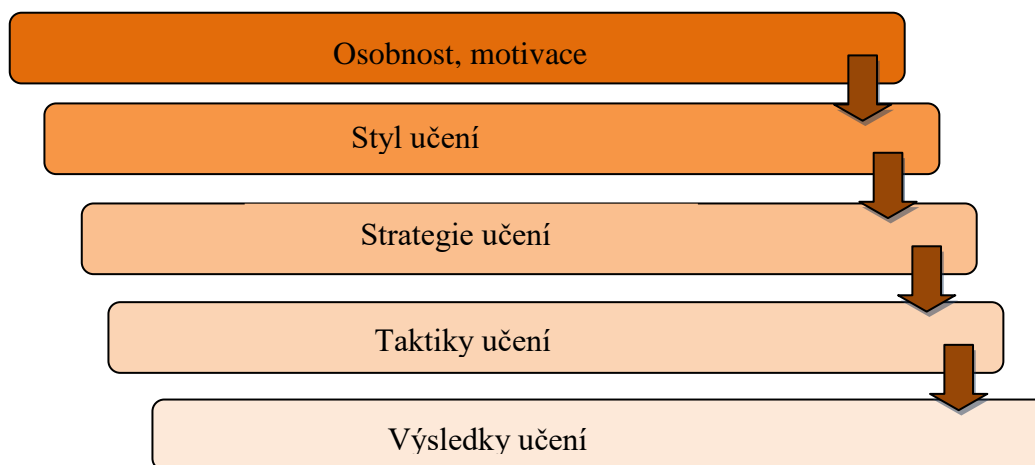
Škoda a Doulík ve své publikaci uvádějí také dělení dle záměru a motivace na tři učební styly. Jedná se o **povrchový styl učení**, ve kterém je žák motivován pouze získáním dobré známky a vynaložené úsilí k učení je co možná nejmenší. Informace a získané poznatky jsou pouze izolovaným souborem a žáci je nejsou dále schopni aplikovat. Žáci, kteří v učivu nacházejí smysl a mají o učivo zájem, využívají **styl hloubkový**. Důležitým aspektem je porozumění informacím a jejich následná aplikace. Vědomosti, které žák získává, jsou již trvalé. Posledním typem je **styl utilitaristický**.

Typické pro tento styl je, že žák často využívá strategie vedoucí k dosažení co nejlepších výsledků, ačkoli ve skutečnosti nemá o učivo zájem (Škoda, Doulík, 2011, s. 92-94).

Z této kapitoly je zřejmé, že učební styly pomáhají žákům v edukačním procesu získávat a zpracovávat řadu informací. Každý z nás si v průběhu života osvojuje různé učební styly, na základě zkušeností s učením se mohou měnit, ačkoli změna již navyklého učebního stylu není snadná. Učební styly jsou velmi individuální a je zřejmé, že žák základní školy bude využívat jiné učební styly než student střední školy. Z pedagogického hlediska je ale důležité chápat učební styly ve vztahu s učebními strategiemi, neboť s jejich pomocí žák uskutečňuje konkrétní úkony, které tak vycházejí z individuálních učebních stylů. Učební strategie se dají na rozdíl od stylů snáze měnit a rozvíjet (Mareš, 1998, s. 58). Z tohoto důvodu je v této práci věnována pozornost i jim.

## **1.2 Učební strategie**

Učební strategie jsou důležitou součástí osvojování si cizího jazyka a vycházejí z učebních stylů. Dobré zvládnutí učebních stylů umožňuje využívání účinných učebních strategií. Z následujícího modelu je patrné, že nejdůležitější faktor vedoucí k rozvoji učebních stylů a poté učebních strategií je žákova osobnost a jeho motivace k učení. Pozitivní motivaci je možné chápat jako předpoklad pro vznik efektivních učebních stylů a učební styly jako předpoklad vytvoření účinných strategií a taktik vedoucích k efektivním výsledkům učení (Mareš, 1998, s. 58).



**Obrázek 2:** Model vazeb mezi individuálními rozdíly a styly učení (Lojová, Vlčková, s. 30)

Strategie učení jsou tedy metody a postupy, které žák využívá nevědomě s cílem dosáhnout efektivního osvojení informací, které budou mít trvalý charakter (Lojová, Vlčková, 2011, s. 32). Jsou součástí rámcových vzdělávacích programů, jejichž cílem je osvojování si klíčových kompetencí (zejména kompetence k učení a kompetence k řešení problémů) a následné využívání efektivních strategií ve výuce.

Strategie učení se cizímu jazyku můžeme definovat jako „specifické postupy, činnosti a chování, které si žák volí a využívá ke zlepšení svého učení. Slouží k usnadnění a urychlení učení, ale také činí učení zábavnějším a efektivnějším. Podporují rozvoj všech čtyř řečových dovedností, tedy poslechu, čtení, mluvení a psaní. Umožňují žákovi řídit proces vlastního učení, a postupně tak přecházet od učení řízeného z vnějšku k učení autoregulovanému“ (Vlčková, Příkrylová, 2011, s. 8-9).

Učební strategie se vyvíjejí společně s osobností žáka. Žáci, kteří nastupují do školy a teprve se s učební látkou seznamují, používají své strategie nevědomě, až později se stávají uvědomělými. S možnými strategiemi seznamují žáky již rodiče a následně učitel, který žákům zprostředkuje možný postup řešení určitého učebního problému, a žáci jej mohou přijmout jako vhodný způsob a začnou jej následně v praxi používat. V počáteční fázi se jedná pouze o mechanické opakování. Pokud má žák již dostatečné množství informací a znalostí, je schopný v případě nového problému zvolit

novou strategii učení. Z tohoto důvodu Vágnerová doporučuje, aby se žáci seznamovali s novým učivem skrze již známé situace (Vágnerová, 2011, s. 120)

### 1.2.1 Faktory ovlivňující učební strategie

Faktory, které ovlivňují učební strategie, jsou velmi individuální a souvisí vždy s osobnostními charakteristikami žáka i vnějšími vlivy. Různé vlivy byly zkoumány v řadě studií a byly provedeny výzkumy, které dokazují vliv řady faktorů na použití učebních strategií při osvojování si učiva. Ve své studii rozděluje Ellisová tyto faktory do tří základních skupin (Ellis, 1994, s. 197):

1. *Faktory spojené s individuálními rozdíly při učení.*
2. *Faktory spojené s vlastním používáním strategií.*
3. *Faktory spojené s výsledky při učení se jazyku.*

Je ale důležité si uvědomit, že jednotlivé skupiny se navzájem ovlivňují. Při osvojování cizího jazyka se nejčastěji vychází ze skupiny 1. a 2. Další a již konkrétní faktory, které ovlivňují učební strategie, jsou „*motivace, pohlaví, věk, kulturní tradice ve vztahu k učení, osobnost žáka, typy úloh, ale také úroveň znalosti cizího jazyka*“ (Janíková, 2007, s. 83-84).

Motivace patří mezi nejdůležitější faktory, neboť z řady výzkumů vyplývá, že motivovaní žáci mají větší sklony k používání strategií než nemotivovaní. Zajímavostí jsou také výzkumy týkající se problematiky osvojování si cizích jazyků, zejména proč se jedinci (žáci) učí cizí jazyk. Zpočátku výsledky ukazovaly vyšší hodnotu tam, kde si žáci chtěli cizí jazyk osvojit z důvodu „identifikace“ s rodilým mluvčím. Dnes se dochází k závěrům, že žáci jsou motivováni převážně z profesních důvodů (Janíková, 2007, s. 84-85).

Silný vliv na používání strategií má žákův věk. V mladším školním věku žáci užívají tzv. komunikační strategie a později již přecházejí ke strategiím kognitivním. Mladší žáci upřednostňují při učení se cizímu jazyku písemné opakování a používání seznamu slovíček, naopak starší žáci jsou schopni vytvářet asociace a analýzu slov. Řada výzkumů se dotkla také otázky pohlaví, výsledky odhalily, že v obecném měřítku většina žen používá širší spektrum učebních strategií. Je ale důležité na genderové

rozdíly nahlížet také z kulturního hlediska, neboť přístup ke vzdělání se v mnoha zemích liší (Vlčková, Lojová, 2011, s. 134-136).

Další důležité faktory ovlivňující používání učebních strategií jsou typy úloh a úroveň znalosti cizího jazyka. Zkoumáním vlivu typu úlohy se ukázalo, že při učení se slovní zásobě žáci nejčastěji užívají strategie lexikální. Janíková (2007, s. 88) ve své publikaci uvádí zajímavý fakt, „že jsou častěji využívány strategie při tzv. izolovaných jazykových úlohách (např. práce se slovní zásobou), než u tzv. integrovaných jazykových úloh (např. poslech s porozuměním).“ Výzkumnou nejednotnost můžeme pozorovat u vlivu úrovně znalosti cizího jazyka. Autoři jako Chamotová (1987) či Vandergift (1997) došli k názoru, že žáci nejčastěji používají strategie kognitivní (poznávací) a až pokročilejší žáci využívají strategie metakognitivní, tzn. sebezpozorování. Naopak Oxfordová a Green (1985) došli k výsledkům, že výrazné používání strategií nalézáme v oblasti strategií kognitivních a to u starších žáků (Janíková, 2007, s. 88-89).

Rozdílnosti ve výzkumech nás tedy přesvědčují o tom, že využívání učebních strategií je záležitostí velmi individuální.

## 1.2.2 Klasifikace učebních strategií

V řadě publikací nalezneme mnohé klasifikace strategií vycházející z různých kritérií dělení. V 70. letech 20. století se setkáváme se zvýšeným zájmem o využití učebních strategií ve výuce, což se stalo předmětem zájmu mnoha autorů. Různorodost klasifikací je možné sledovat například u Rubinové (1975), která zdůrazňuje důležitost osvojení si cizího jazyka na základě identifikace s učební strategií a dělí tedy učební strategie dle míry identifikace. Wendetová (1993) rozlišuje učební strategie podle určité jazykové úrovně a míry zpracování informace. Bimmel a Rampillonová (2000) upřednostňují klasifikace týkající se řečových dovedností.

Jiní autoři také uvádějí klasifikaci, která se dotýká užití učebních strategií v různých učebních úlohách, tyto strategie nazýváme jako **specifické** či **obecné**. Specifické strategie žák využívá pouze v konkrétních situacích při řešení specifického jevu. Naopak obecné strategie může žák využít téměř při všech typech úloh. „Jedná se o strategie jako sebeřízení, motivování se, plánování, metakognitivní kontrolní

*strategie nebo mnohé ze strategií řešení problémů, jako je generování a testování hypotéz“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 163).*

Učební strategie, které jsou nejčastěji uváděny v řadě publikací a také velmi často přijímány v pedagogické praxi, jsou strategie **přímé** a **nepřímé**. **Přímé strategie** jsou z hlediska učení se cizího jazyka velmi důležité, neboť k této skupině patří strategie paměťové, které jsou využívány zejména při osvojování slovní zásoby a gramatiky. Tyto strategie využívají vizuálních představ žáka, ale také fonetické podoby slova v kombinaci s vizuálním zastoupením. Pro správné fungování paměťových strategií je důležité používání obrázků a zvuků (tzn. používání kartiček, pexesa, atd.), ale také vytváření různých asociací či řad, při kterých dochází k propojování nově získaných informací s již známými a uloženými znalostmi, žáci si tak nové učivo snáze zapamatují. Jiný typ přímých strategií jsou strategie kognitivní, které umožňují důkladnější práci s cizím jazykem. Tyto strategie jsou ve výuce využívány tehdy, pokud chceme pochopit a následně procvičit určitý gramatický jev. Jedná se o různé poslechy a čtení s porozuměním, analýzy, překlady či transformace slov. Při studiu cizích jazyků mají důležité místo i strategie kompenzační, které rozvíjejí komunikativní kompetence, a to i tehdy pokud je žák limitován malou slovní zásobou a často tak přechází k upraveným a zjednodušeným jazykovým obratům či dokonce k nonverbální komunikaci. Hlavním úkolem těchto strategií je pomoci žákovi dorozumět se a překonat jazykové deficity (Hrozková, 2013, s. 28-30).

**Nepřímé strategie**, často označovány jako podpůrné, napomáhají žákům v procesu učení a osvojování učiva. Zjednodušeně můžeme tyto strategie chápat jako efektivní strategie zaměřující se na proces získávání informací a pomáhající utvářet celý učební proces. Dle Hrozkové (2013, s. 29) jsou to strategie metakognitivní, afektivní a sociální. Metakognitivní strategie často považují sami žáci za méně důležité, ale jejich uvědomění a běžné používání znatelně usnadňuje učení. Žáci tak přemýšlí o procesu učení, plánují, hledají možnosti, jak aktivně užívat cizí jazyk, ale jsou také schopni sebehodnocení, které je důležité pro sledování vlastních pokroků a naopak ponaučení se z vlastních chyb, kterých se žák při užívání cizího jazyka dopouští. Druhou velkou skupinou podpůrných strategií jsou afektivní strategie, které zahrnují práci s náladou, emocemi, pocity a žák se pomocí těchto strategií učí pracovat se svou emocionální stránkou. Žáci si pěstují sebedůvěru, která silně ovlivňuje tendence k rozumnému

riskování a pohlížení na učení z pozitivní stránky. Tyto aspekty následně působí i na žákovu motivaci. Afektivní strategie ovlivňují metakognitivní strategie, neboť učí důvěře k ostatním vrstevníkům a spolužákům. Tak může ve třídě vzniknout pozitivní klima, čímž dochází k odbourání obav, a každý se tak může více zaměřit na vlastní proces učení. Afektivní strategie se promítají i do sociálních strategií, které se zaměřují na kooperaci mezi žáky, ale také mezi žákem a učitelem a rozvíjejí tak schopnost komunikace (Hrozková, 2013, str. 29-31).

Učební proces je velmi úzce spjat s naplňováním učebních cílů, proto i **klasifikace podle cíle** je v pedagogické praxi velmi důležitá. Žáci tak skrze učební strategie dosahují určitých cílů, které jsou nezbytné pro porozumění cizímu jazyku. Autorky Lojová a Vlčková ve své publikaci definují čtyři základní skupiny strategií, jsou to strategie vybavování, opakování, strategie komunikační a substituční. Všechny využívají různých technik, jejichž cílem je upevnění a zautomatizování požadovaného učebního jevu, například pomocí vizualizace, asociací a jiných mnemotechnických pomůcek, tabulek či grafů. U komunikačních a substitučních strategií využíváme techniky, které si kladou za cíl hlavně dorozumění se. Žáci tak využívají strategií jako obměňování a zjednodušování slovních spojení, používají jednodušší výrazy a vazby (Lojová, Vlčková, 2011, s. 165-168).

Učební strategie, stejně tak učební styly, patří k osobnostním charakteristikám žáka a spoluvytváří individuální osobnost. Alespoň částečná znalost těchto zvláštností může zaručit efektivnější učení, neboť učitelé pak mohou zajistit takové podmínky, ve kterých mohou žáci využívat své již prověřené učební strategie vedoucí k efektivnímu učení. Je ale důležité, aby učitelé respektovali, že každý žák využívá jiné strategie, a pokud jsou účelné, měli by je u žáků tolerovat a podporovat. A to zejména proto, že proces učení se cizího jazyka je velmi dlouhodobý a osvojené učební strategie si žák přenáší do dalších studijních etap, při kterých musí spoléhat pouze sám na sebe. Aby byly učební styly a následně strategie v edukačním procesu vhodně uplatňovány, je nejdůležitější žákova motivace.

### 1.3 Motivace

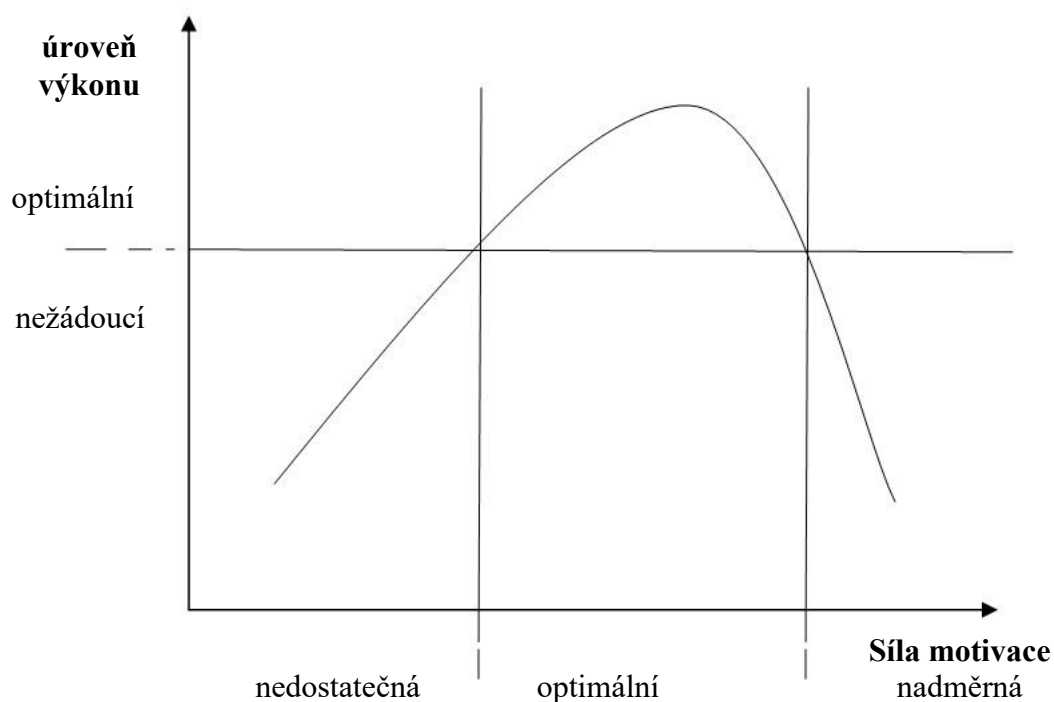
Pozitivní motivace žáka je důležitou, pokud ne přímo zásadní podmínkou jeho školní úspěšnosti. I rodiče se již v počátcích výchovy svých dětí sami sebe ptají, proč se jejich dítě chová tak či onak a proč se například neučí tak dobře jako jiné děti, jakých cílů by chtělo v budoucnosti dosáhnout apod., a právě tyto a jiné otázky jsou spjaty s motivačním systémem žáka. Každé dítě či žák je nositel množství motivačních dispozic, které jsou vrozené. Motivaci můžeme chápat jako „*souhrn činitelů, které podněcují, energizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému*“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 11).

Je zřejmé, že motivace je velmi důležitým rysem každého dítěte, proto je vhodné její pozitivní posilování, a to jak ze strany rodičů, tak učitelů. Motivace ve vyučování je podstatný faktor, který silně ovlivňuje jeho průběh.

Pardel a Boroš definovali hlavní znaky struktury motivace (in Linhart, 1981, s. 409). Jedním ze znaků je, že motivace pomáhá aktivovat chování každého jedince a je ovlivněna pudy, instinkty či potřebami. Dalším znak motivace souvisí s postoji, zájmy či hodnotami, které ovlivňují naše chování. Pro tyto faktory je velmi důležitá výchova i učení. Motivace je dále úzce spjata s cílevědomostí a se snahou dosáhnout cíle. Důležitým faktorem vedoucí k úspěchu je vůle, aspirace, ale také úspěch.

Vhodně motivovaný žák má zájem o učení a má především snahu získat znalosti v nových učebních oblastech. Naopak používání nevhodných motivačních činitelů vede k tomu, že žáci nemají zájem o učení a vytváří si postupně negativní postoje nejenom k učivu, ale i k celému vyučovacímu předmětu. Ve školní praxi se vedle nemotivovanosti můžeme setkat i s tzv. přemotivovaností, to znamená s nadměrou motivací. Ta může žákům způsobovat problémy v oblasti školní neúspěšnosti, pokud nedojde k uspokojení cílů, které jsou často velmi vysoké. Nadměrná motivace se ve školním prostředí objevuje například u maturitních zkoušek či později u státních závěrečných zkoušek. Proto je důležitá přiměřená míra motivace, která vede k optimálnímu výkonu a musí se opírat o individuální žákovy charakteristiky. Rodiče i učitelé by měli mít vždy na paměti, že žáka je vhodné motivovat vždy do úrovně, která nepřesahuje jeho schopnosti, vědomosti a dovednosti (Linhart, 1981, s. 410).





**Obrázek 3:** Závislost mezi silou motivace a úrovní výkonu (Linhart, 1981, s. 412)

Vhodná motivace je důležitá zvláště u výuky cizích jazyků, neboť jejich osvojování je celoživotní proces, a má zejména aktivizující a usměrňující funkci. (Škoda, Doulík, 2011, s. 64-65). Motivovat žáky ve výuce německého jazyka je zásadní, jelikož vztah žáků k tomuto předmětu není příliš pozitivní. Tyto skutečnosti dokládají výzkumy, jejichž autory jsou Hrabal a Pavelková. Dle jejich šetření je německý jazyk u žáků základních škol neoblíbený a obtížný předmět, ve kterém dosahují slabšího prospěchu. Pozitivum můžeme vidět především ve vnímání významu předmětu, který žáci hodnotí jako poměrně zásadní. Obliba se pak ve vyšších ročnících ještě snižuje, za nejvíce obtížnou je němčina považována v 8. ročníku, její význam se snižuje z pohledu 9. ročníku, ve kterém z ní mají nejlepší prospěch. V oblibě mají německý jazyk spíše děvčata, která jej považují za snadnější, významnější a získávají v něm lepší známky (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 33).

pořadí	oblíba	obtížnost	význam	prospěch
1	informatika	český jazyk	angličtina	pracovní výchova
2	tělesná výchova	matematika	český jazyk	tělesná výchova
3	pracovní výchova	chemie	matematika	výtvarná výchova
4	rodinná výchova	<u>němčina</u>	informatika	rodinná výchova
5	výtvarná výchova	fyzika	<u>němčina</u>	hudební výchova
6	hudební výchova	angličtina	zeměpis	informatika
7	občanská výchova	dějepis	dějepis	obč. výchova
8	přírodopis	přírodopis	fyzika	přírodopis
9	dějepis	zeměpis	přírodopis	dějepis
10	angličtina	obč. výchova	tělesná výchova	zeměpis
11	zeměpis	informatika	chemie	chemie
12	chemie	hudební výchova	obč. výchova	angličtina
13	matematika	pracovní výchova	rodinná výchova	<u>němčina</u>
14	<u>němčina</u>	tělesná výchova	pracovní výchova	fyzika
15	fyzika	výtvarná výchova	výtvarná výchova	matematika
16	český jazyk	rodinná výchova	hudební výchova	český jazyk

**Tabulka 1:** Pořadí předmětů podle parametrů oblíby, obtížnosti a významu, jak je vnímají žáci, a podle jejich prospěchu (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 32)

Aby bylo ve vyučovacím procesu dosaženo lepších výsledků, je důležité, aby měl každý učitel na paměti, že u žáků hraje důležitou roli motivace vnitřní i vnější.

Pod vnitřní motivací rozumíme, „*když člověk vykonává určitou činnost jen kvůli ní samé, aniž by očekával jakýkoliv vnější podnět, ocenění, pochvalu nebo jinou odměnu. Dítě, které čte knihu pro potěšení z obsahu textu, je k této aktivitě vnitřně motivované. Takové chování je obvykle spontánnější, pružnější a tvořivější*“ (Lokša, Lokšová, 1999, s. 15). Žáci, kteří jsou vnitřně motivovaní, se učí především pro své poznání a z výzkumů vyplývá, že dosahují lepších studijních výsledků než žáci s převládající vnější motivací. Motivaci do značné míry ovlivňují také učební strategie a styly. Vnitřní motivace tak souvisí s hloubkovým stylem učení (Škoda, Doulík, 2011, s. 67).

Naopak situace, která odpovídá vnější motivaci je patrná tehdy, „*když se jednotlivec neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů. Pokud jsou prostřednictvím učební činnosti uspokojovány jiné, původně na ní nezávislé potřeby, hovoříme o vnější motivaci. Chování motivované vnějšími motivačními činiteli, je ve své podstatě instrumentální – je nástrojem pro dosažení cílů, např. odměny nebo vyhnutí se trestu.*“ Studijní výzkumy ukazují, že žáci, u nichž převládá vnější motivace, jsou více úzkostní, mají nižší sebevědomí v učení a hůře se přizpůsobují školnímu prostředí. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 15).

Nabízí se tedy otázka, jaké metody využívat, aby vedly k rozvoji učení se cizímu jazyku, v našem případě německému. Existuje několik možností, které je možné aplikovat, jmenujme alespoň některé z nich. Velmi oblíbenou metodou je tzv. **problémové vyučování**. Hlavním úkolem je vyvolat u žáků zájem o daný problém, zejména o jeho řešení. Touha k řešení se pak stává důležitým prostředkem k motivovanosti. **Didaktická hra**, při níž se využívá především soutěživosti, uvolněné atmosféry a radosti, je vhodná například k namotivování v úvodu vyučovací hodiny. Jako oblíbenou metodu ve školní praxi můžeme označit tzv. brainstorming<sup>2</sup>. Při snaze motivovat žáka je důležité, aby učitelé dodržovali určité zásady, které by vedly k naplnění stanoveného cíle. K udržení motivace napomáhají i různé soutěže, zajímavé hry a zejména rozmanitost ve vyučování, tzn. změna rytmu a tempa, změna metod a forem práce, překvapivost. Ve výuce cizího jazyka je vhodné také uplatňovat **metodu aktuálnosti** a dávat žákům prostor k poznávání a seznamování s tématy vycházejícími z jejich života či zkušenosti (Lokša, Lokšová, 1999, s. 43-45).

S motivací je úzce spjato i **hodnocení**, které má silné motivační, ale i demotivační účinky. Je proto potřeba, aby učitelé nehodnotili časté neúspěchy a selhávání žáka špatnými známkami, ale snažili se o nalezení nových a tudíž lepších strategií a stylů vedoucích k žákovskému úspěchu a zlepšení.

Na závěr této kapitoly je třeba zdůraznit, že pozitivní motivace je nezbytnou součástí efektivního vyučování, proto je její posilování velmi žádoucí. Často je

---

<sup>2</sup> Metoda, využívána zejména ve skupinách, při které se žáci snaží nalézat nové nápady a návrhy k danému tématu.

motivace ve školním prostředí spjata s osobou učitele či samotným vyučovacím předmětem, jak vyplývá z tabulky 1, z obecného hlediska je oblíbenost německého jazyka velmi nízká, ačkoli si žáci uvědomují jeho význam. Z tohoto důvodu může být práce v hodině němčiny velmi obtížná, neboť žáci nemají tento předmět v oblibě, a tudíž se učitelé musí často snažit, aby žáky ve vyučovacím procesu motivovali k výuce. Výše bylo uvedeno pár možností vedoucích ke zvýšení motivace ve vyučovacím procesu, ale další prostředek, který může přispět ke zvýšení motivace, je interaktivní tabule. Ta nabízí větší možnosti využití než klasická křídlová tabule. Můžeme se proto domnívat, že její široká škála možností je u žáků velmi oblíbená, a tak může přispět k větší motivaci ve vyučovacím procesu. Používání interaktivní tabule tak můžeme chápat jako prostředek vedoucí ke zvýšení motivace, ale při jejím používání by měli učitelé dodržovat určité didaktické zásady a pravidla, aby osvojování probíraných jevů bylo efektivní a zároveň se interaktivní tabule nestala pro žáky samozřejmostí (více v kapitole 2.1.2).

## 2 Multimédia a hypermédia

Edukační proces je silně ovlivněn mnoha faktory. Každý žák je individuální osobnost, které vyhovuje jiný styl učení a využívá různých strategií (viz kapitola 2). Učební proces je dále ovlivněn i výběrem didaktických prostředků a pomůcek. Při výuce cizích jazyků mohou učitelé využít řadu **vizuálních** (tabule, fotografie, obrazy, mapy), **auditivních** (CD přehrávače) a **audiovizuálních** (filmové nahrávky, videa či TV) médií<sup>3</sup>. Vizualní a auditivní média patří díky své jednoduchosti, účelnosti a jasnosti k nejčastěji využívaným médiím. Například tabule se používá téměř v každé vyučovací hodině, ale je důležité, aby učitelé dbali na obecná pravidla, která by se měla vždy dodržovat. Vhodným příkladem může být zásada, že na tabuli nesmí zůstat neopravená chyba, neboť by si ji žáci mohli velmi rychle zapamatovat. Určitá pravidla platí i pro přehrávání textů určených zejména k fonetickému či mluvnickému cvičení. Je proto důležité, aby učitelé při práci s jakýmkoli médiem dbali na potřebné zásady (Beneš, 1970, s. 227-232).

V současné době jsou u pedagogů velmi oblíbená různá média a informační technologie. Jedná se především o filmy, magnetofony, televizi, video či počítače. Velmi se rozvinula tendence využívání počítačů jako interaktivních systémů a stále více se prosazuje využívání hypermediálních<sup>4</sup> prostředků v oblasti vzdělávání a vyučování. Tyto prostředky se opírají o výzkumy v oblasti kybernetiky, umělé inteligence, kognitivních věd, informatiky a teorii komunikace. Zkoumají se možnosti interaktivity technologických prostředků a vytváření systémů, které vedou k aktivnímu zapojení žáka (Skalková, 2007, s. 253-254).

Interaktivitu je možné definovat jako „*vlastnost systému umožňující aktivní přizpůsobení se uživateli a jeho podíl na řízení průběhu jednotlivých procesů: systém například umožňuje výběr z variant postupu, reaguje na specifika uživatele (např. pamatuje si chyby, které konkrétní žák dělá při procvičování a podle toho volí*

---

<sup>3</sup> Pojem „médiu“ označuje hromadné sdělovací prostředky, jimiž se realizuje masová sociální komunikace. (Průcha a kol., 2008, s. 119).

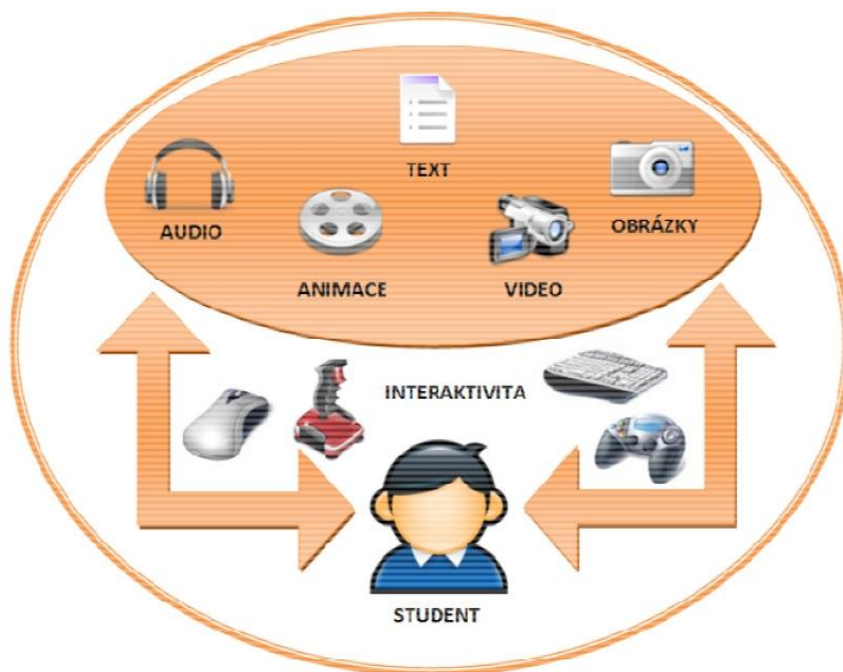
<sup>4</sup> Pojem „hypermédiu“ představuje program, který se spojuje kromě textů s jinými zdroji informace – obrazy, zvuky, videozáznamy (Skalková, 2007, s. 254). Hypermédiu je definováno také jako kombinace multimédia a hypertextu. Hypertexty odkazují na jiné texty či obrazové a zvukové dokumenty. Žáci tak mohou postupovat do dalších textových, obrazových i zvukových dokumentů (Průcha a kol., 2008, s. 77).

*další úlohy), klade nebo zodpovídá otázky apod.“ (Průcha a kol., 2008, s. 90). Interaktivita tedy podporuje obousměrnou komunikaci. Žák je aktivní, zapojuje se do chodu programu a není pouze pasivním posluchačem.*

Aby mohly být tyto informační technologie aktivně zapojovány do výuky, je důležitá alespoň jejich základní znalost, případně i základní znalost při řešení technických problémů. Často se tak stává, že se učitelé nechtějí učit novým poznatkům, mají s těmito prostředky negativní zkušenosti nebo z důvodu nedostatku zařízení nemají ani možnost s těmito trendy pracovat. Růžičková (2011, s. 24) zdůrazňuje potřebu školitelů, kteří pomáhají začlenit informační technologie do výuky. Je tedy patrné, že zavádění nových trendů není nijak jednoduché, přesto se v dnešní době setkáváme se snahou škol o jejich začlenění.

## 2.1 Multimediální pomůcky

Dostál definuje multimediální pomůcky ve výuce jako „*digitální prostředek integrující různé formáty dokumentů, resp. dat (např. text, tabulky, animace, obrazy, zvuk, video apod.), zprostředkující nebo napodobující realitu, napomáhající větší názornosti nebo usnadňující výuku*“ (Dostál, 2009, s. 20).



**Obrázek 3:** Vztah žáka a multimediálního zařízení

Používání multimediálních učebních pomůcek a zařízení je úzce spjato s nástupem počítačů a jejich využíváním ve vyučovacím procesu (viz kapitola 3.1.1.).

### 2.1.1 Počítač

Otázka využívání počítačů ve vyučování se od svých počátků velmi rozvinula. Již v roce 2002 byl realizován tzv. projekt INDOŠ<sup>5</sup>, za jehož vznikem stálo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Hlavním cílem tohoto projektu bylo lepší vybavení výpočetní technikou pro základní i střední školy, připojení k internetu a tedy i efektivní využívání těchto zařízení (Španingerová, 2015, s. 73). Ačkoli se v minulosti vedla řada negativních diskuzí, dnes je internetové připojení a počítače téměř běžnou součástí a vybavením škol i tříd.

Počítače se dnes využívají zejména pro procvičování látky, na prezentaci látky nové, ale i k simulaci a didaktickým hrám. Ty, které jsou vybaveny i připojením k internetu, umožňují pátrání po nových informacích a procvičování nové látky online. Při online procvičování se již jedná o obousměrnou komunikaci, do které žák aktivně zasahuje. V současné době jsou počítače vybaveny i interaktivními programy, které jsou schopné řídit vzdělávací aktivity (Jursová, 2011, s. 11). Bertrand ale upozorňuje, že používáním těchto technologií ztrácí učitel často kontrolu nad vzdělávacím procesem, a je tedy důležité používat multimediální prostředky tak, aby podporovaly humanizující cíle vzdělávání. Učitelé by měli „*napomáhat tomu, aby žáci chápali základní tendence společenského vývoje, kultury, uměli kriticky posuzovat aktuální události, měli pochopení pro změny a uměli aktivně prosazovat humánní postoje*“ (Bertrand, 1998, s. 115-116).

### 2.1.2 Interaktivní tabule

„*Interaktivní tabule je dotykově-senzitivní plocha, prostřednictvím které probíhá vzájemná aktivní komunikace mezi uživatelem a počítačem s cílem zajistit maximální možnou míru názornosti zobrazovaného obsahu. Obvykle je využívána ve spojení s počítačem a dataprojektorem*“ (Česká škola [online]. 2009 [cit. 2016-10-28] <http://www.ceskaskola.cz/2009/04/jiri-dostal-interaktivni-tabule.html>).

---

<sup>5</sup> Projekt INDOŠ – Internet do škol (poznámka autorky).

Interaktivní tabule (zkráceně i-tabule) je multimediální zařízení, jehož využívání můžeme ve školním prostředí chápat jako způsob inovace vyučovacího procesu. I-tabule disponuje řadou výhod, pro které je ve školách aktivně využívána. Z výzkumů vyplývá, že žáci jsou při práci s tímto technologickým zařízením více motivováni a mají chuť se učit, zvyšuje se jejich pozornost v hodině, zapojují při výuce více smyslů, což vede k lepšímu zapamatování si, jsou aktivní, zapojují se do vyučovacího procesu a velmi často mají o samotné učivo zájem (Martinková, 2009, s. 334). Je patrné, že interaktivní tabule přináší obohacení v edukačním procesu pro učící se žáky, ale jak potvrzuje Bušová, „*i-tabule umožňuje i pedagogům zapojit do vyučovací hodiny širší škálu metod, např. metodu aktivního učení, metodu názorně demonstrační (projekce statická i dynamická), metodu objevování či metodu problémového výkladu*“ (Bušová, 2009-2010, s. 31).

Ačkoli se na první pohled může jevit, že práce s i-tabulí je poměrně snadná, často se stává, že učitelé přeceňují nebo naopak podceňují její možnosti. Neumajer, odborník na informační technologie, zdůrazňuje, že i-tabule „*patří mezi nástroje, které v ruce učitele mohou pomoci, ale i uškodit*“ (Švancar, 2012, s. 15). Je důležité, aby učitelé využívali interaktivní tabuli se všemi jejími možnostmi, aby žáci aktivně pracovali s tabulí a aby výuka nesklouzla do promítání strohých informací a následné frontální výuky, poté práce s i-tabulí ztrácí smysl. Vyskytují se také překážky technické, které limitují průběh výuky. Jedná se o potřebu zatmavování tříd, zvýšený hluk z dataprojektoru či nechtěné zastiňování tabule, při kterém je obraz promítán přímo na tělo žáka. Dá se ale předpokládat, že tyto technické nedostatky díky novým technologiím postupně vymizí (Švancar, 2012, s. 15-16).

### **2.1.2.1 Práce s interaktivní tabulí a její využití**

Ve školním prostředí se můžeme nejčastěji setkat se dvěma typy i-tabulí. Jedná se o SMART Board a ACTIV Board. Zásadní je, že oba typy těchto tabulí disponují českou verzí softwaru, tudíž základní orientace není nijak složitá. Hlavní rozdíl mezi těmito typy interaktivních tabulí je v jejich ovládání. Tabule SMART Board je dotyková, to znamená, že ji mohou učitelé i žáci ovládat pouze prsty. Velkou výhodou je její vysoké rozlišení, lehká orientace a zároveň software SMART Notebook nabízí



využití mnoha obrázků, animací a zvuků. Tabule ACTIV Board nemá tak bohatou galerii animací a obrázků, ale software ACTIV Inspire naopak nabízí větší množství interaktivních nástrojů. Mezi její velké klady patří její odolnost. Tento typ tabule je vyrobený z povrchu, který je velmi odolný proti poškrábání, nárazům a umožňuje práci dvou i více žáků naráz<sup>6</sup> (Brečka, 2009, s. 399).

Ať ve vyučovacím procesu využijeme jakýkoli typ interaktivní tabule, je důležité dodržovat určité didaktické zásady, a to i při práci s tímto zařízením.

- Motivace
- Názornost
- Samostatnost
- Zpětná vazba
- Soustavnost
- Přiměřenost

Pokud učitelé využívají interaktivní tabuli s vlastními materiály, je nezbytně nutné, aby i při jejich samotném sestavování dodržovali určitá pravidla (Petty, 1996, s. 296).

- **Nutné znalosti:** materiály by měly obsahovat pouze to, co je nezbytně nutné.
- **Trvanlivost:** mělo by být co nejméně pravděpodobné, že materiál zastará.
- **Neviditelná technika:** učení by nemělo být zastíněno složitou technikou – ovládání programu by mělo probíhat více méně intuitivně.
- **Interaktivita:** materiál by měl být skutečně interaktivní a tabule by neměla sloužit jen jako promítací plátno.

Práce s interaktivní tabulí může být velmi pestrá, záleží pouze na pedagogovi, jak ji k práci v hodině využije. Dle didaktického využití i-tabule je možné rozlišovat pět

---

<sup>6</sup> Podrobné informace o správném technickém využití a nastavení i-tabule (SMART Board) nalezneme u Anny Martinkové. MARTINKOVÁ, A. *Tvorba učebních pomůcek pomocí interaktivní tabule Smart Board*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2010, Dostupné online: [http://edu.vsb.cz/interaktivni\\_tabule/\\_kurz\\_interaktivni\\_tabule/01\\_studijni\\_texty/01\\_i-tabule\\_distancnitext.pdf](http://edu.vsb.cz/interaktivni_tabule/_kurz_interaktivni_tabule/01_studijni_texty/01_i-tabule_distancnitext.pdf) [cit. 24.10. 2016]

základních funkcí, na jejichž základě můžeme i-tabuli využívat i v hodinách německého jazyka.<sup>7</sup>

***Interaktivní tabule jako nosič či zdroj obsahu*** – v tomto případě využíváme i-tabuli k představení nového výukového materiálu. Prostřednictvím interaktivní tabule se žáci seznamují s látkou, učitel může využít předem připravených či svých výukových materiálů, ale sám je ve vyučovací hodině řídícím elementem a i-tabule plní funkci didaktické pomůcky.

***Interaktivní tabule jako extenze*** – zde je interaktivní tabule využívána k rozšíření probírané látky. Žáci se aktivně zapojují do chodu výuky, mohou si sami fyzicky vyzkoušet práci na i-tabuli tím, že s obrázky, slovy, grafy atd. manipulují, přesouvají a pohybují. K procvičování jazykových jevů je na i-tabuli možné kombinovat auditivní i vizuální koncepci.

***Interaktivní tabule jako pracovní nástroj*** – cílem použití i-tabule je procvičování nové látky, tvorba vlastních materiálů a cvičení. V tomto případě záleží již na zkušenostech učitele i žáků, které aktivity si k procvičení zvolí. Tyto aktivity je možné rozdělit do tří skupin: **základní aktivity** (spojovací, doplňovací, přiřazovací, dokreslovací cvičení), **doplňkové aktivity** (odkrývací cvičení) a **pokročilé aktivity** (poznávací cvičení, animace a hry), (Krotký, 2009, s. 472).

***Interaktivní tabule jako testovací nástroj*** – učitelé při testování mohou využívat i tzv. hlasovací zařízení, které je možné k i-tabuli zakoupit. Úkolem interaktivních programů je opravit a vyhodnotit procvičovaný jev. Učitelé si tak velmi rychle ověří, kde žáci nejčastěji chybují.

***Interaktivní tabule jako kulisa*** – zde chápeme i-tabuli spíše jako doplňující didaktickou pomůcku, jejímž prostřednictvím se žáci seznamují například s cizojazyčnými reáliemi (přehrání německých filmů, představení aktualit z politického dění či kulturního života atd.), informacemi a zajímavostmi, které nejsou běžnou součástí učebnic a učebních materiálů (Španingerová, 2015, s. 80-81).

---

<sup>7</sup> Více informací k problematice funkcí interaktivní tabule nalezneme v odborném článku od Šed'ové a Zounka. ŠEĎOVÁ, K.; ZOUNEK, J. ICT v rukou českých učitelů. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2009, s. 57-61.

### 2.1.2.2 Interaktivní online materiály pro výuku německého jazyka

Informační technologie se stávají nezbytnou součástí školního prostředí, proto vznikají i internetové portály, které fungují jako úložiště pro již vytvořené materiály, které si mohou vyučující navzájem poskytovat, ale existují také webové portály, které umožňují využití digitální učebních materiálů v online prostředí.

S ohledem na zaměření této práce si některé portály představíme.

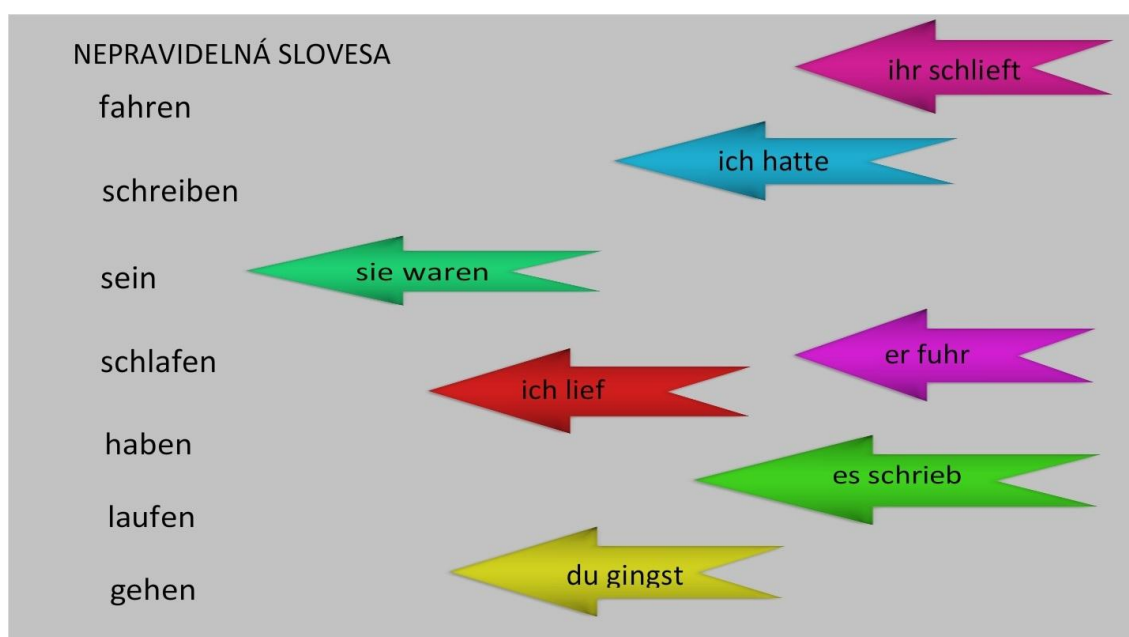
Velmi využívané úložiště interaktivních cvičení nalezneme na portálu **veskole.cz**. Je možné zde využít cvičení zejména pro i-tabuli SMART Board, nalezneme zde ale také nepatrné množství materiálů pro ACTIV Board. Po otevření této webové stránky se učiteli zobrazí několik sekcí, které může navštívit. Interaktivní materiály jsou uloženy v záložce DUMy a jsou rozděleny podle příslušného školního stupně. Pro výuku německého jazyka na 2. stupni je zde uloženo již přes 500 interaktivních cvičení, pro střední školu cirká 132. K procvičení mluvnické kategorie sloves je k dispozici celkem 69 cvičení, které si učitelé mohou stáhnout a aktivně používat ve vyučovací hodině. Tento portál nabízí dále přehled vzdělávacích kurzů v oblasti práce s i-tabulí, videa, jejichž hlavním cílem je seznámení s ovládáním i-tabule, a nalezneme tu i aktuální články věnující se interaktivním a technologickým tématům (*Ve škole* [online]. AV Media [cit. 2016-10-27] <http://www.veskole.cz/>).

Metodicky ověřené výukové materiály pro interaktivní tabuli ACTIV Board jsou umístěny na portálu **aktivucitel.cz**. V sekci NAJDI PŘÍPRAVU je možné nalézt řadu výukových materiálů, pro německý jazyk celkově 26 830. Po zadání bližších parametrů, tedy po specifikaci hledaného jevu – slovesa a ročník - 2. stupeň ZŠ, střední škola je zde nahráno celkem 87 položek, které jsou vyučujícím k dispozici (*Activ Ucitel* [online]. Humlnet Creative [cit. 2016-10-27] <http://www.aktivucitel.cz/>).

Portál **EduRibbon.cz** je také vhodný pro interaktivní výuku německého jazyka, neboť si zde učitelé mohou sami vytvořit interaktivní snímky, které bude fungovat nejenom na i-tabuli, ale také na běžném počítači nebo dotykovém zařízení, pokud zařízení podporují technologii FLASH. Je zde možné vytvářet si vlastní snímky a prezentace, aniž by škola vlastnila softwary jako například ACTIV Inspire či SMART Notebook. Na tomto portálu nalezneme již hotové interaktivní snímky, které lze okamžitě využít. Pro kategorii německých sloves se zde zatím nenachází žádný

výukový materiál či snímek, ale po registraci, která je zdarma, si ho každý může velmi rychle vytvořit (*EduRibbon* [online]. Opava, 1991 [cit. 2016-10-27] <http://www.eduribbon.cz/index.php>).

Jeden interaktivní snímek jsme si také, na výše uvedené adrese, vytvořili, žáci si v něm procvičují tvary nepravidelných německých sloves v préteritu. Cílem tohoto cvičení je přiřazení tvaru slovesa v préteritu ke správnému infinitivu.



**Obrázek 4:** Přiřazování préteritního tvaru k infinitivu

Poslední český portál pro výuku německého jazyka, který zde v krátkosti představíme, je **interaktceprozkolu.kvalitne.cz**, který je určen k výuce cizích jazyků. Materiály k výuce německého jazyka jsou zde rozděleny do dvou skupin: dle témat a ročníků. K problematice sloves tu nalezneme cvičení na časování sloves, rozkazovací způsoby sloves a slovesné časy. Výhodou tohoto portálu je, že umožňuje okamžitou kontrolu, takže si žáci mohou konkrétní jev procvičovat i sami. Pro lepší představu uvádíme krátký výsek ze cvičení zaměřující se na minulý čas. Cílem tohoto cvičení je vepsat do předem připravených kolonek správný tvar slovesa, samozřejmě v požadovaném čase (*Interakce pro zkolu* [online]. Radek Mrkus [cit. 2016-10-27] <http://www.interakceprozkolu.kvalitne.cz/>).

- 1) Er ist sehr schnell . (laufen)
- 2) Mein Vater hat seinen Wagen immer gern . (fahren)
- 3) Wir sind nach Australien mit dem Flugzeug . (fliegen)
- 4) Er ist ein Weihnachtslied noch nicht . (singen)
- 5) Ich bin mit dem Auto nach Prag . (fahren)

**Obrázek 5:** Procvičování německého perfekta

(Dostupné z: [www.interakceprozkolu.kvalitne.cz/priklady.html?gr=50&index=1](http://www.interakceprozkolu.kvalitne.cz/priklady.html?gr=50&index=1))

Českých internetových portálů věnujících se interaktivní výuce v hodině německého jazyka je velké množství. Není tedy možné, abychom si představili všechny. Proto dále uvádíme pouze webové stránky, kde jsou interaktivní materiály volně dostupné.

- <http://www.jazykyinteraktivne.cz/>
- <http://www.gymnaziainteraktivne.cz/>
- <http://www.ucimeinteraktivne.cz/>
- <http://www.projektui.cz/>
- <http://dumy.cz/>

Německé interaktivní portály nabízí také materiály, které je možné ve vyučování využívat online. Pozitivně můžeme hodnotit portál **schubert – verlag.de**, kde mohou učitelé čerpat online interaktivní cvičení a zároveň jsou ke cvičení vytvořeny i papírové pracovní listy, takže si je žáci mohou odnést a dále s nimi pracovat. Po otevření této webové stránky je důležité, aby si učitelé zvolili odpovídající úroveň jazyka, a následně si mohou vybrat jazykový jev, kterému se chtějí podrobněji věnovat. Jako příklad opět uvádím část cvičení věnující se problematice sloves (*Schubert* [online]. Schubert-Verlag [cit. 2016-10-27] <http://www.schubert-verlag.de/index.php>).

1.  **befinden:** Das Restaurant  sich in einer stillen Straße im Stadtzentrum.
2.  **sein:** Das Ambiente  traumhaft.
3.  **bieten:** Das Restaurant  asiatische Gerichte.
4.  **empfangen:** Das Personal des Restaurants  uns freundlich.

**Obrázek 6:** Procvičování německého préterita

(Dostupné z: [http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/uebungen\\_b1/b1\\_kap8\\_praeteritum.htm](http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/uebungen_b1/b1_kap8_praeteritum.htm))

Jiný německý portál podporující interaktivní výuku je **hueber.de**. Hueber je nakladatelství vydávající jazykové učebnice a výukové materiály. Mají poměrně rozsáhlou internetovou podporu, která obsahuje kromě her a textů i gramatická cvičení (četnost závisí na konkrétní učebnici). Po otevření portálu a kliknutí na záložku LERNEN se učitelům objeví šest svazků po deseti lekcích. Každá lekce obsahuje několik cvičení na různé jazykové jevy. K procvičení mluvnické kategorie sloves příkládám následující příklad.

 **Ordnen Sie zu.**

mit sechs Jahren in die Schule	<b>gehen</b>	<b>kommen</b>
die Schule	<b>besuchen</b>	
das Abitur		<b>antreten</b>
eine neue Stelle		
Elektrotechnik		<b>studieren</b>
eine Fremdsprache		
ein Jahr ins Ausland	<b>fahren</b>	<b>machen</b>
eine Woche nach Rom		<b>lernen</b>

**Obrázek 7:** Přiřazování sloves

(Dostupné z: <https://www.hueber.de/shared/uebungen/alltag/>)

Portál **allgemeinbildung.de** nabízí materiály i pro úplné začátečníky, proto mohou učitelé využívat tento portál i pro práci s mladšími žáky či žáky, kteří začínají s německým jazykem jako druhým cizím jazykem. Je zde uveřejněno přibližně 50 cvičení věnujících se problematice sloves (*Allgemeinbildung* [online]. [cit. 2016-10-27] <http://www.allgemeinbildung.ch/fach=deu/=deu.htm>).

Další portály podporující interaktivní výuku.

- <http://www.walter-fendt.de/ph14cz>
- [www.testedich.de](http://www.testedich.de)
- [www.lingofox.de](http://www.lingofox.de)
- [www.unterrichtsmaterial-schule.de](http://www.unterrichtsmaterial-schule.de)
- <http://www.kreativerunterricht.de>

### 2.1.3 Interaktivní učebnice

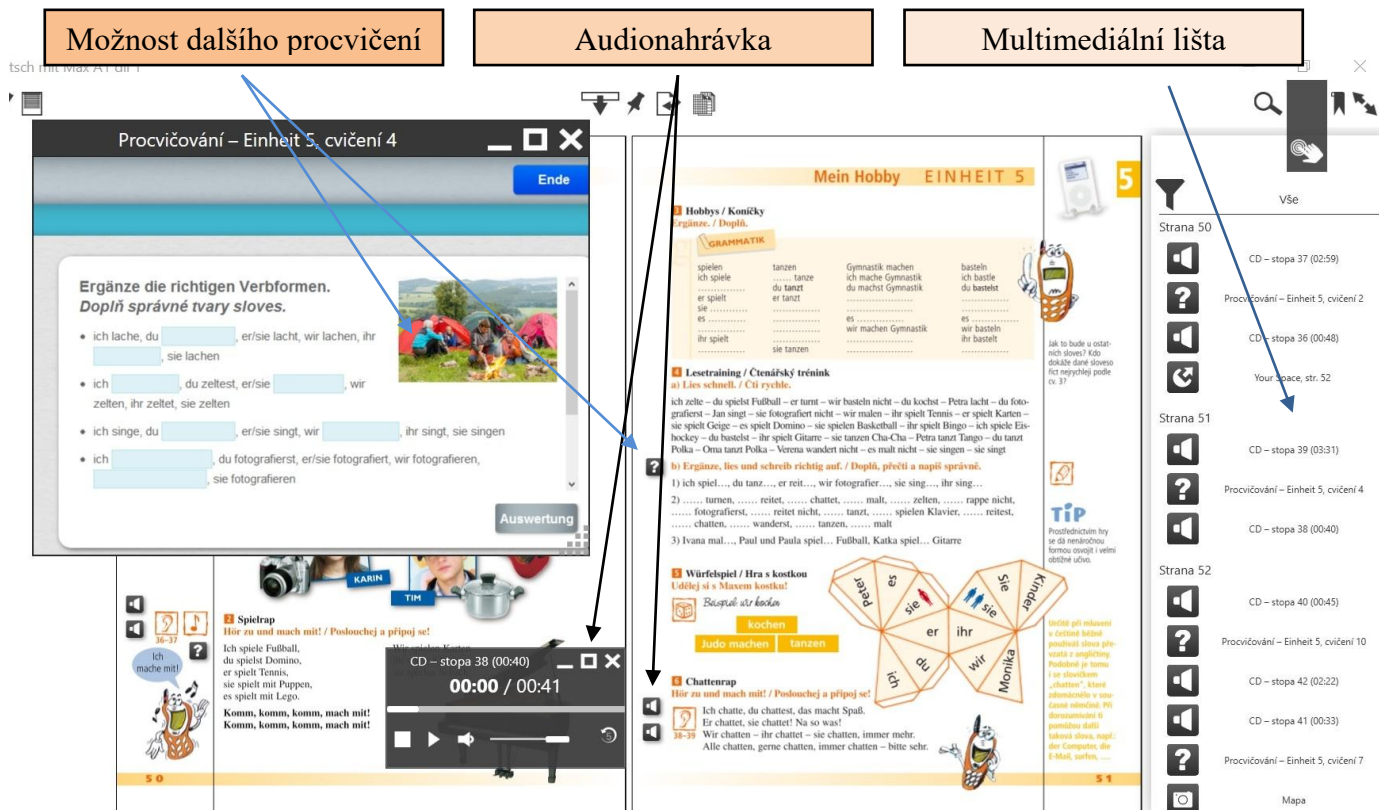
Současný trh nabízí řadu multimédií, které mohou obohatit edukační proces, jedním z nich jsou i interaktivní učebnice. Velká nakladatelství, která vytvářejí interaktivní učebnice, jsou nakladatelství Fraus či Nová škola. Výhody využívání i-učebnice představil jeden z jejích tvůrců Petr Kykal. „*Interaktivní učebnice nejsou pouhou elektronickou kopií těch papírových, ale nabízejí mnohem víc. Žák v jejich podobě dostává smysluplný obsah pro práci s počítačem, který mu umožní přirozeně zapojit další vizuální a auditivní prostředky – videa, animace, grafy, fotografie, zvuky či hudbu*“ (Interaktivní učebnice předznamenávají nástup e-knih. *Novinky* [online]. 2011 [cit. 2016-11-02] <https://www.novinky.cz/veda-skoly/230683-interaktivni-ucebnice-predznamenavaji-nastup-e-knih.html>).

#### 2.1.3.1 I-učebnice Fraus

Interaktivní tabule je v současné době velmi využívána i díky práci s i-učebnicemi. Při osobní návštěvě v nakladatelství Fraus jsme měli možnost seznámit

se s některými učebnicemi, které jsou dnes na mnohých školách součástí výuky, proto zde budou krátce představeny. K dispozici jsme měli interaktivní učebnice určené pro předměty dějepis a německý jazyk. I-učebnice německého jazyka nabízené tímto nakladatelstvím jsou zejména **Studio 21**, které vzniklo aktualizací známé učebnice Studio d, učebnice **Deutsch mit Max**, pětidílný soubor učebnic **Prima** určený základním školám a víceletým gymnáziím. Nakladatelství disponuje také i-učebnicí pro jazykové kurzy i samouky, jejíž autorkou je Věra Höppnerová, **Němčina pro jazykové školy**. Je pravděpodobné, práce s učebnicemi je zábavnější a mnohdy také efektivnější, ale pozitivně můžeme hodnotit, zejména v učebnicích německého jazyka, nahrávky namluvené rodilými mluvčími. Výhodu shledáváme především v tom, že si je žáci mohou pouštět i během přípravy doma, což dříve nebylo možné. Nahrávky musel vždy učitel přinést do hodiny a žákům pustit na CD přehrávači. K opakování učiva mohou žáci využít testy, které jsou již také součástí žakovské licence. Žák má tedy možnost okamžitého procvičení gramatického jevu. Výhoda těchto testů spočívá v tom, že si je žák může okamžitě po jejich vypracování nechat zkontrolovat pouhým stisknutím tlačítka kontroly, a tak interaktivní učebnice poskytuje okamžitou zpětnou vazbu. Následující obrázek zobrazuje výběr možností, jak pracovat s i-učebnicí (učebnice zapůjčena v nakladatelství Fraus).





**Obrázek 8:** Ukázka i-učebnice Deutsch mit Max A1

Nakladatelství Fraus je jedním z největších učebnicových nakladatelství v České republice a patří mezi největší propagátory interaktivity. Při své tvůrčí činnosti se řídí mottem, že „učebnice není encyklopedie nebo „bible“, ze které se při hodině předčítá a kterou se děti učí nazpaměť“ (Nakladatelství Fraus. *Fraus* [online]. 2016 [cit. 2016-06-08] <https://www.fraus.cz/cs/o-nas/nakladatelstvi-fraus>).

Interaktivní učebnice z nakladatelství Fraus jsou tedy obohaceny o multimediální materiály a je možné je zakoupit v e-shopech Flexibooks a FlexiLearn. Rozdíl mezi těmito e-shopy spočívá v tom, že FlexiLearn je určen pro školy, které chtějí zpřístupnit zakoupení interaktivní učebnice všem. Další rozdíl nalezneme ve využití, neboť FlexiLearn je možné využívat na PC, interaktivní tabuli či notebooku, ale Flexibooks již spolupracují s tablety či chytrými mobilními telefony, které mají operační systémy Android, iOS nebo Windows.

Flexibooks nabízí tři licence, ze kterých můžeme vybírat. Jedná se o žákovskou a učitelskou licenci a školní multilicenci. Žákovská licence je určena žákům pro domácí

přípravu i do školy. Její velikou výhodou je, že umožňuje instalaci až na čtyřech zařízeních, tudíž žák může interaktivní učebnice používat nejenom v PC či tabletu, ale nově také v mobilu.

Učitelská licence obsahuje sadu vybraných elektronických knih včetně i-učebnice a můžeme ji používat doma i ve škole. Tento druh licence obsahuje: i-učebnici včetně multimédií a interaktivních cvičení, elektronický pracovní sešit, elektronickou příručku pro učitele a případně další elektronické produkty (záleží na typu balíčku). Výhodou je, že učitel sám může pracovat s obsahem a vkládat vlastní materiály pod různé odkazy. Stejně jako u žákovské licence, je i zde možná instalace až na čtyřech zařízeních.

Třetí variantu, školní multilicenci, si škola může nainstalovat do kteréhokoli svého zařízení (s operačním systémem MS Windows) a produkty je možné využívat také na interaktivní tabuli ve třídě (*Interaktivní učebnice z Nakladatelství Fraus. Nakladatelství Fraus* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-06-08] <https://www.fraus.cz/cs/nezavisle-stranky/i-ucebnice#skola>).

Nakladatelství Fraus na svých internetových stránkách zpřístupnilo demo ukázkou interaktivní učebnice, která není zpoplatněna a může se ji tak vyzkoušet široká veřejnost.<sup>8</sup>

Novinkou nakladatelství Fraus je portál Fred. Tento portál zprostředkovává multimediální výukové materiály a učitelé tak mají možnost názorně demonstrovat probíranou látku v hodinách pomocí videí, animací nebo ilustrací. Díky tomu se opět stává výuka názornější, zábavnější a efektivnější. Fred nabízí multimediální knihovnu, která obsahuje předem připravené materiály, ale každý učitel si může připravit svůj vlastní výukový multimediální materiál. Vše si pak můžeme ukládat do tohoto portálu. Vždy ale záleží na příslušné škole, zda se rozhodne tento portál využívat (*Fred. Nakladatelství Fraus* [online]. Praha [cit. 2016-06-09] <https://fred.fraus.cz/>).

Pokud bychom shrnuli klady využívání moderních didaktických prostředků, tak se jedná zejména o to, že podněcují ke změnám tradičních postupů z hlediska obsahu, metod i organizačních forem vyučování.

---

<sup>8</sup> Ukázka dostupná zde: Ukázka. *FlexiLearn* [online]. Praha [cit. 2016-06-09]. Dostupné z: <http://files.flexilearn.cz/ukazka/>

Multimédia učitelům i žákům umožňují větší názornost, i-učebnice jsou zajisté zábavnější než klasické tištěné verze a často velmi efektivní. Je ale důležité chápat multimédia také jako způsob, jak zlepšit edukační proces. Často mohou být nápomocná v oblasti motivace, neboť mohou zprostředkovat zábavné a aktivizující metody (v oblasti gramatiky a osvojení mluvnické kategorie sloves například formou her, zajímavých textů s gramatickými jevy, samostatné objevování gramatických pravidel apod.). Nejdůležitější přesto zůstává správné využití interaktivních technologií a přístup učitele i jeho schopnost ovládání techniky, a to jak po stránce technické, tak didaktické.

### 3 Gramatika německého jazyka a mluvnická kategorie sloves

Mluvnická kategorie sloves patří k základním slovním druhům každého jazyka vyjadřující činnost či stav. Jsou tedy nedílnou součástí mluvnické stavby jazyka a gramatického systému. Je proto důležité, abychom se i v této práci zaměřili na pojem „gramatika“ a vymezili si tak její roli v cizojazyčné výuce, ale i vztah k mluvnické kategorii sloves ve výuce německého jazyka.

Čechová (1996, s. 42) definuje gramatiku jako mechanismus umožňující fungování jazyka, tj. vytváření vět a textů z lexikálních jednotek určitého jazyka a podle jeho pravidel. Je tedy zřejmé, že znalost gramatiky je velmi důležitá pro správné osvojování každého jazyka.

V současné době ale nalezneme řadu definic a popisů termínu „gramatika“ či „mluvnice“, neboť obsah těchto pojmů se v průběhu let proměňoval.

Důležitost gramatiky je možné vysledovat již v době nejstarší, v antice. Ve starověkém Řecku se tato disciplína začala rozvíjet a v dalších historických etapách byla považována za stále více důležitou. Již ve středověku a středověkém školství hrála gramatika významnou roli a tvořila jednu z nejvýznamnějších částí sedmera svobodných umění. V době scholastiky byla totiž považována za synonymum k latinskému jazyku, jejíž význam byl neobyčejně veliký a po celé období středověku byla považována za jediný skutečný jazyk (Černý, 1996, s. 73). V průběhu dalších století, kdy docházelo i k vývoji lingvistiky, se chápání gramatiky změnilo. Známí jazykovědci, například Ferdinand de Saussure či Noam Chomsky<sup>9</sup>, přišli s různými gramatickými teoriemi, které se staly základem pro další mluvnický vývoj. Proto je dnes možné pracovat v edukačním procesu s různými gramatickými systémy, jejichž hlavním cílem je snaha o usnadnění osvojení si cizího jazyka (Černý, 1996, s. 127, 218).

Gramatika se dnes tradičně dělí na morfologii (tvarosloví) a syntax (skladbu) a zároveň rozlišujeme gramatiku **vědeckou**, jejímž cílem je nejúplnější, nejpřesnější

---

<sup>9</sup> Noam Chomsky je zakladatel generativní a transformační mluvnice. Vychází z teorie, že existuje několik základních jednoduchých vět, z nichž jsou odvozeny všechny ostatní věty a všechna souvětí pomocí transformačních pravidel.

a nejpodrobnější popis gramatiky v jejím celku příslušného jazyka, a gramatiku **pedagogickou**. Funkcí této gramatiky je zpřístupnit žákovi v ucelené, systematické, avšak zjednodušené a přehledné podobě sumu gramatických jevů a pravidel, jež jsou potřebné pro komunikaci v příslušném jazyce. Z hlediska gramatické normy volíme pouze jednu, až v pokročilém stádiu žáky seznamujeme pasivně s dalšími normami (Hendrich, 1988, s. 147).

V pedagogické praxi nahlížíme na gramatiku jako na

- I. a) subsystém jazykového systému,  
b) popis tohoto subsystému,
- II. c) gramatické učivo,  
d) popis tohoto učiva, který podává učitel, autor učebnice atd.,  
e) interpretaci tohoto učiva žákem.

Gramatika první skupiny (I.) je mimodidaktická a gramatika druhé skupiny (II.) je jev didaktický (Choděra, Ries, 1999, s. 54).

S originálním systémem přišel také Helbig, který říká, že existuje tzv. vnitřní systém gramatických pravidel a nazývá jej Gramatikou A. Její lingvistické zobrazení představuje Gramatika B, která se dělí na Gramatiku B 1 pro učitele a Gramatiku B 2 pro žáky. Výsledkem je Gramatika C, kterou si osvojí žák. „*Didaktická gramatika ve smyslu Gramatiky B 2 popisuje model jazykových struktur ve vyučování*“ (Helbig, 1981, s. 49).

Stern kromě vědecké a pedagogické gramatiky rozlišuje také tzv. vyučovací gramatiku (Stern, 1994, s. 187).

Dnes se učitelé snaží uplatňovat různé formy pedagogické gramatiky, z nichž velmi populární je signální gramatika. Její smysl spočívá v tom, že slovo představuje určitý signál pro konkrétní gramatické pravidlo, aniž by toto pravidlo bylo jasně formulováno.

### **3.1 Úloha gramatiky v cizojazyčné výuce**

Výuka gramatiky představuje velmi náročnou část výuky cizích jazyků. Cílem vyučování gramatice cizího jazyka je zautomatizované ovládání gramatických jevů, které vedou k naplnění komunikativní kompetence, tedy schopnosti dorozumět se

(Hendrich, 1988, s. 145). O její důležitosti nás informuje i Jelínek, který zdůrazňuje, že osvojení gramatických pravidel je důležitou složkou ke zvládnutí cizího jazyka a jejich osvojení je dlouhodobý proces, který probíhá ve třech etapách (Jelínek, 1976, s. 51).

V první etapě je důležité promyšlené procvičování gramatických jevů. Jelínek doporučuje podávat gramatické učivo podobně jako slovní zásobu, neboť poté žáci příliš nevnímají, že jde o gramatické učivo. Lexikalizace gramatického učiva je ale uplatňována zejména v dětském věku. Postupně je lexikální přístup ke gramatice opuštěn. „*Při uplatňování metod spíše přímých se gramatika prezentuje i nacvičuje na intuitivní bázi analogie, u metod spíše nepřímých se akcentuje explicitní interpretace gramatických jevů, tj. pravidla*“ (Choděra a Ries, 1999, s. 55). Druhá etapa se vyznačuje zejména osvojováním gramatické látky, která by měla být podávána hlavně v procesu procvičování. Je důležité, aby žáci již v této fázi osvojování dokázali gramatická pravidla zobecňovat, neboť po tomto zvládnutí vstupují do třetí etapy. Ve třetí etapě totiž zvládají tato pravidla aplikovat a aktivně používat. Aby nebyla mluvnická pravidla a jevy zapomenuty, je nezbytnou součástí výuky jejich opakování pomocí praktických cvičení (Jelínek, 1970, s. 110-117).

Osvojování gramatických pravidel může probíhat produktivně či receptivně. Při produktivním osvojování žák přijímá gramatická pravidla, na jejichž základě je schopný skladby vět a tedy aktivní komunikace. Naopak cílem receptivního osvojování je správné chápání obsahu sdělení, aniž by žák aktivně ovládal gramatická pravidla. Znalost gramatických jevů pouze dopomáhá k správnému pochopení výpovědi (Hendrich, 1988, s. 145).

Při vyučování gramatických pravidel se učitelé a žáci mohou často setkat s několika platnými gramatickými normami cizího jazyka, proto je důležité, aby byla zvolena vždy jedna a v pokročilém stádiu studia cizího jazyka je možné žáky seznámit i s ostatními normami (vhodným příkladem je britská a americká angličtina).

### **3.1.1 Obtíže osvojování gramatické stavby německého jazyka**

Problémy s osvojováním gramatiky cizího jazyka vyplývají z rozdílů mezi ním a mateřským jazykem. Obtíže při osvojování konkrétních jazyků jsou tedy různé.

Mateřský jazyk může být velkým pomocníkem při učení se cizímu jazyku, ale může také negativně ovlivnit vzdělávací proces. Pokud jsou mezi mateřským a cizím jazykem viditelné podobnosti či shody, je vhodné je při vysvětlování gramatických jevů využít a přenést na druhý jazyk. Je ale důležité, aby každý žák měl o své mateřštině jazykové povědomí, které tento přesun lépe umožňuje. Jestliže se však gramatická struktura mateřského a cizího jazyka neshoduje, dochází v důsledku transferu z mateřského jazyka k chybám.

Je tedy zřejmé, že učitelé mohou ve vyučovacím procesu využívat podobnosti mateřského a cizího jazyka. Při samotném studiu cizího, tedy i německého jazyka, ale dochází také k tomu, že sami žáci vědomě či nevědomě přenáší zkušenosti z mateřského jazyka do cizího, kterému se právě učí. Aby byly při osvojování cizího jazyka limitovány chyby, měl by se učitel zabývat i mateřštinou žáků, aby mohl předvídat interferenci. V některých případech i uvědomění si vzájemné paralely znamená pro žáka velký pokrok.

V německém jazyce se žáci nejčastěji dopouští chyb v následujících případech (Beneš, 1970, s. 89-90).

- U gramatických kategorií a struktur, které nemají obdobu v češtině, např. člen, konjunktiv, minulé infinitivy, průběhové časování, tvary sloves v pasívu aj.

Existuje ale i opačný případ. Gramatická kategorie existuje v mateřském jazyce, tedy v českém, ale nenajdeme ji v jazyce německém. Čeština může k vyjádření časových významů využívat i vidu sloves, ale tato kategorie v němčině neexistuje. Dají se zde najít jen některé prostředky vyjádření odstínů průběhu děje, jako například předpony (*verändern*: *ver* – vyjadřuje ukončení děje, *entzünden*: *ent* – naznačuje, že děj začíná) aj., ale tyto prostředky se vyskytují jen u některých sloves a mají často i jiné významy: *entfernen* – odstranit, *sich verrechnen* - přepočítat se, zmýlit se při počítání. K vyjádření odstínů průběhu slovesného děje slouží v obou jazycích různé množství prostředků (Šimečková, 1996, s. 131).

- Při různém uspořádání dílčích jazykových systémů v cizím a mateřském jazyce. Typickým příkladem je větší počet minulých časů v německém jazyce a jejich specifické využití.

- Existuje-li gramatická kategorie v mateřském a cizím jazyce, avšak jsou-li některé její funkce různé, například německý přezens ve funkci futura po spojkách časových.
- Ačkoli je funkce gramatické kategorie v mateřském a německém jazyce stejná, působí obtíže osvojení formy. Například německý výraz *píšeš* = *du schreibst*.
- Potíže působí také interference jednotlivých forem cizího jazyka mezi sebou. Například žáci často zaměňují tvar préterita a perfekta, zejména u nepravidelných sloves (Beneš, 1970, s. 90).

Po překonání obtíží, které se pojí s osvojováním cizího jazyka, se mohou žáci soustředit na samotné upevnění gramatické stavby. Vždy je důležitý cíl, kterého chtějí učitelé i žáci v edukačním procesu dosáhnout. Úzký výběr gramatických kategorií postačí k cíli tzv. **jen aktivně mluvního**, který zahrnuje i schopnost pasivního porozumění mluvené řeči. Po dosažení tohoto cíle jsou žáci schopni porozumět se v základních životních situacích. Naproti tomu cíl **receptivně čtecí** přichází v úvahu pro velmi vysoký stupeň ovládnutí cizího jazyka a k jeho dosažení je důležité, aby si žák osvojil jednotlivé gramatické formy. Existuje také cíl **kombinovaný**, při kterém je důležité rozlišovat gramatické struktury k aktivnímu a k pasivnímu osvojení. To znamená, že kromě omezeného počtu gramatických kategorií osvojených aktivně je třeba zvládnout ostatní gramatické prvky příslušného funkčního stylu receptivně, tedy pasivně (Katedra jazyků ČSAV, 1963, s. 289-290).

### 3.1.2 Gramatické minimum

Velký počet gramatických jevů a jejich různé funkční zatížení vyžaduje určitý výběr, tzv. gramatické minimum, jehož hlavním úkolem je výběr mluvnických jevů určitého jazyka nezbytných pro dosažení vytyčeného cíle jeho osvojení.

Rozlišujeme několik stupňů v rovině obecné a jeden stupeň v rovině speciální, jehož dosažení je potřebné zejména pro lidi, kteří potřebují ovládat cizí jazyk receptivně. V tomto případě se hovoří o tzv. **odborném čtecím gramatickém minimu**. První stupeň v rovině obecné se dle Katedry jazyků ČSAV nazývá **elementární GM**, jehož



dosažení je nutné pro znalost cizího jazyka odpovídající cíli dorozumění v základních hovorových situacích. Této úrovni se dosahuje především na základních školách. **Základní GM** přispívá k dorozumění v běžných situacích denního života, žáci dokážou číst a rozumět lehčím cizojazyčným textům. Pro výborné ovládnutí cizího jazyka slovem i písmem, ke čtení obtížnějších textů, populárně naučných publikací i novin, je potřebné osvojení tzv. **souborného GM**, kterého dosahují zpravidla absolventi jazykových škol (Hendrich, 1988, s. 146).

### 3.1.2.1 Principy výběru gramatického minima

Základním požadavkem, který se klade na výběr gramatického minima, je jeho **účelnost**, kterou zaručují dva základní principy výběru. Jedná se o **striktní zaměření** na daný cíl osvojení cizího jazyka a **ekonomičnost**, tj. efektivnost výběru a rentabilita osvojení.

*„Cíl, jehož má být při vyučování cizímu jazyku dosaženo, má na výběr gramatického minima vliv rozhodující, a to po stránce kvalitativní i kvantitativní. Výběr gramatického minima se řídí jednak podle rozsahu a stupně cíle, tj. podle toho, jak široký a jak je vysoký cíl, jednak podle jeho druhu tj. podle toho, zda jde o cíl aktivní, receptivní nebo kombinovaný“* (Beneš, 1970, s. 91).

Princip ekonomičnosti je v procesu učení se cizímu jazyku velmi důležitý, neboť se snaží o co nejefektivnější výběr gramatického minima s cílem dosáhnout maximální efektu, tento princip vyžaduje, aby osvojení jevů gramatického minima bylo co nejvýnosnější. K tomu, aby mohl být proveden princip účelnosti, je podstatné roztrždit jednotlivé gramatické jevy pomocí několika hledisek. Tato hlediska představují například autoři, Hendrich (1988), Beneš (1970), Gavora a Repka (1979) či Jelínek (1980). Základním hlediskem pro hodnocení gramatických jevů při jejich zařazení do gramatického minima je jejich postavení v systému cizího jazyka, proto hovoříme o **hledisku systémovosti**. Uplatňuje se zejména při hodnocení základních gramatických kategorií. **Hledisko pravidelnosti** pomáhá při hodnocení prostředků k vyjádření systémových gramatických významů, tj. při hodnocení morfologických forem, syntaktických struktur a slootovorných modelů. Toto hledisko se uplatňuje například při tvoření pravidelného préterita a přičestí u slabých sloves v němčině. **Hledisko**

**specifičnosti** se váže ke konkrétní formě a funkci gramatické kategorie a **hledisko frekvenční** ukazuje, jak jsou jednotlivé jevy v jazykových projevech časté a jak jsou distribuovány v jednotlivých stylech. **Hledisko shody a neshody cizího jazyka s mateřským** (viz kapitola 4.1.1.), (Jelínek, 1980, s. 148).

Výše zmíněná hlediska napomáhají s výběrem gramatického učebního minima, přesto se nabízí otázka, jak toto gramatické učivo účelně uspořádat. Učitelé si mohou zvolit různé postupy, ale je důležité, aby učební látka byla osvojována postupně, tzn. musí mít určitou gradaci. Halliday, McIntosh, Stevens doporučují dvě možnosti uspořádání (Halliday, McIntosh, Stevens, 1964, s. 207-212):

- Uspořádání gramatických jevů dle časových úseků (tj. podle ročníků, měsíců, týdnů apod.),
- Uspořádání gramatických jevů do určitých pořadí (návazností).

## 3.2 Slovesa

Slovesné kategorie jsou významnou částí gramatických jevů, se kterými se žák setkává již na počátku studia německého jazyka. Sloveso je stavební kámen každé německé věty, neboť je ve většině případů ve větě přísudkem. Proto je jejich správné osvojení velmi důležité i pro rozvoj komunikační kompetence.

Sloveso (německy dle Duden, s. 39 Verb, Tätigkeitswort, Tunwort, Tuwort, Zeitwort) je ohebný slovní druh, který podléhá v německém jazyce ohýbání dle čtyř základních kategorií.

- osoba a číslo (Person und Numerus)
- čas (Tempus)
- způsob (Modus)
- rod (Genus Verbi)

U českých sloves oproti německým je možné určovat i vid – dokonavý, nedokonavý či dvojí (Havránek, Jedlička, 1988, s. 102). Ačkoli tuto kategorii v německém jazyce nenalezneme, je možné pomocí některých prostředků dosáhnout různých odstínů děje (viz kapitola 4.1.1.).

### 3.2.1 Klasifikace sloves podle morfologických kritérií

#### 3.2.1.1 Finitivní a infinitivní slovesa

Z morfologického hlediska můžeme dělit slovesa na **finitivní** (časovaná) a **infinitivní** (slovesa nominální). Finitivní slovesa disponují výše zmíněnými exponenty, tedy osobou – v němčině existují tři kategorie osob, číslem – singulár a plurál, šesti časy – přezens (přítomný čas), préteritum (čas minulý), perfektum (čas minulý), plusquamperfektum (předminulý), futur I. a futur II (budoucí čas I., II.). Je zřejmé, že systém časových forem je v obou jazycích odlišný, neboť šest německých časových forem stojí proti třem českým. U finitivních sloves se dále určuje slovesný způsob – indikativ (oznamovací způsob), konjunktiv, imperativ (rozkazovací způsob) (Helbig, Buscha, 2000, s. 20.).

Konjunktivy se v německém jazyce využívají pro vyjádření děje jako pouze předpokládaného, žádoucího, splnitelného anebo neuskutečnitelného, např.: *Das wäre möglich* – *to by bylo možné*. Kromě syntetických (jedním tvarem vyjádřených) konjunktivů se častěji užívá tzv. opisných tvarů, např.: *Wenn er mir doch vertrauen würde!* – *kéž by mi důvěřoval!* (Sprechen Sie Deutsch?4, 2003, s. 24).

Slovesný rod, který může být činný (aktivum) nebo trpný (pasívum). V českém jazyce je trpný rod vyjádřen dvojím způsobem: opisně pomocí slovesa *být* nebo *zvratnou formou slovesa*. Němčina trpný rod vyjadřuje vždy opisem, a to buď pomocí slovesa *werden*, které je dějové, nebo pomocí slovesa *sein*, vyjadřující výsledný stav (Šimečková, 1995, s. 131-132).

#### 3.2.1.2 Pravidelná a nepravidelná slovesa

Německé sloveso rozlišuje dva základní způsoby časování, **pravidelné (slabá slovesa) a nepravidelné (silná slovesa)**. Většina sloves se časuje pravidelně podle jednoho typu, např. *machen, machte, gemacht; ich mache, du machst, er macht, wir machen, ihr macht, sie machen*. V jednotném čísle se zakončení jednotlivých osob většinou odlišuje (ich – e, du – (e)st, er/sie/es – (e)t), v čísle množném se první a třetí osoba kryje (wir/sie machen). Druhá skupina sloves tvoří své tvary nepravidelně v tom

smyslu, že mění kmenovou samohlásku (*nehmen, nahm, genommen; ich nehme, du nimmst, er nimmt, wir nehmen...*). Jiná slovesa přebírají přehlásku (*ich trage – du trägst*) a několik dalších sloves kombinuje vlastnosti obou základních typů i změnu souhlásky (*denken – ich dachte – ich habe gedacht*), (Šimečková, 1996, s. 129).

### **3.2.1.2.1 Perfektum a präteritum pravidelných a nepravidelných sloves**

Rozdílnost mezi pravidelnými a nepravidelnými slovesy je nejpatrnější při tvorbě dvou minulých časů, které tvoří cirká 30 procent všech německých časů, proto je důležité co nejrychlejší a nejefektivnější osvojení gramatických pravidel pro tvorbu präterita i perfekta. Z tohoto důvodu bude praktická část věnována i této problematice, tedy osvojení slabých a silných sloves v minulém čase s využitím interaktivní tabule.

Jak již bylo v této kapitole naznačeno, minulé časy se tvoří pomocí různých gramatických pravidel a žáci musí v první řadě rozlišovat tvorbu präterita a perfekta.

**Perfektum** se tvoří z přítomného času pomocných sloves „*sein*“ nebo „*haben*“ a z přičestí minulé významového slovesa. Přičestí minulé v německém jazyce představuje předpona *ge-* a u slabých sloves přípona *-t/-et*. Silná slovesa jsou zakončena příponou *-en* a často dochází ke změně kmenové samohlásky (*können – gekönnnt, entscheiden – entschieden*), resp. souhlásky (*mögen – gemocht, ausgehen – ausgegangen*). Pozornost by měli žáci věnovat slovesům s odlučitelnou předponou, neboť v tomto případě se *ge-* vkládá mezi sloveso a předponu. Naopak u sloves s neodlučitelnou předponou (*versprechen – versprochen*), u sloves se dvěma předponami (*vorbereiten – vorbereitet*) a u sloves cizího původu s příponou *-ieren* (*fotografieren – fotografiert*) *ge-* zcela vypadává (Duden, 1998, s. 40-43).

**Perfektum slabého slovesa:** *Der Maler hat ein schönes Bild gemalt.*

**Perfektum silného slovesa:** *Gestern habe ich schon um Acht Uhr geschlafen.*

**Präteritum** slabých sloves se opět tvoří přidáním koncovky – te k slovesnému kmeni. Silná slovesa se v präteritním tvaru vyznačují změnou kmenové samohlásky (*lesen – ich las*), popřípadě i souhlásky (*vorziehen – sie verzog vor*). Kmen přebírá

při časování koncovky přítomného času, s výjimkou 1. a 3. os. č. j. (*ich las, sie las*) (Duden, 1998, s. 40-43).

**Příklad préterita slabého slovesa malen:**

číslo	osoba	český ekvivalent	německý ekvivalent
singulár	1. ich	malte	maloval jsem
	2. du	maltest	maloval jsi
	3. er, sie, es	malte	on/ona/ono malovalo
plurál	1. wir	malten	malovali jsme
	2. ihr	maltet	malovali jste
	3. sie/Sie	malten	malovali/maloval jste

**Tabulka 2:** Préteritum slabého slovesa  
(upraveno podle autorky)

**Příklad préterita silného slovesa schlafen:**

číslo	osoba	český ekvivalent	německý ekvivalent
singulár	1. ich	schliefe	spal jsem
	2. du	schliefst	spal jsi
	3. er, sie, es	schliefe	on/ona/ono spalo
plurál	4. wir	schliefen	spali jsme
	5. ihr	schlieft	spali jste
	6. sie/Sie	schliefen	spali/spal jste

**Tabulka 3:** Préteritum silného slovesa  
(upraveno podle autorky)

Německá silná slovesa je možné rozdělit do osmi skupin dle změny kmenové samohlásky (Sperber, 1989, s. 187; Duden, 1998, s. 456; Benešová, 1996 s. 15-18).

INFINITIV	PRÉTERITUM	PERFEKTUM
1. – ei -	- ie/i -	- ie/i -
<u>Např.:</u> bleiben, leihen, scheiden, schreien, weisen, steigen, gleiten, leiden, reiten, kneifen, schneiden, weichen		
2. – ie -	- o -	- o –
<u>Např.:</u> biegen, bieten, fliegen, verlieren, wiegen, ziehen		
3. – a -	- i/u -	- a –
<u>Např.:</u> braten, fallen, geraten, empfangen, fangen, hängen backen, fahren, laden, schaffen, tragen, wachsen		
4. – i -	- a -	- o/ u –
<u>Např.:</u> beginnen, gewinnen, schwimmen, sinnern, verrinnen, binden, empfinden, finden, singen, trinken, winden		
5. – e -	- a -	- e –
<u>Např.:</u> essen, vergessen, geben, lesen, sehen, treten		
6. – e -	- a -	- o –
<u>Např.:</u> brechen, gelten, helfen, sterben, werben, werfen		
7. – e/ä/ö/ü -	- o -	- o –
<u>Např.:</u> bewegen, gären, heben, lügen, melken, schwören,		
8. – a/o/u -	- ie/i -	- a/o/u –
<u>Např.:</u> hauen, laufen, rufen		

Těchto osm skupin může posloužit žákům i jako pomůcka při učení a umožnit tak co nejefektivnější a nejrychlejší osvojení silných sloves.

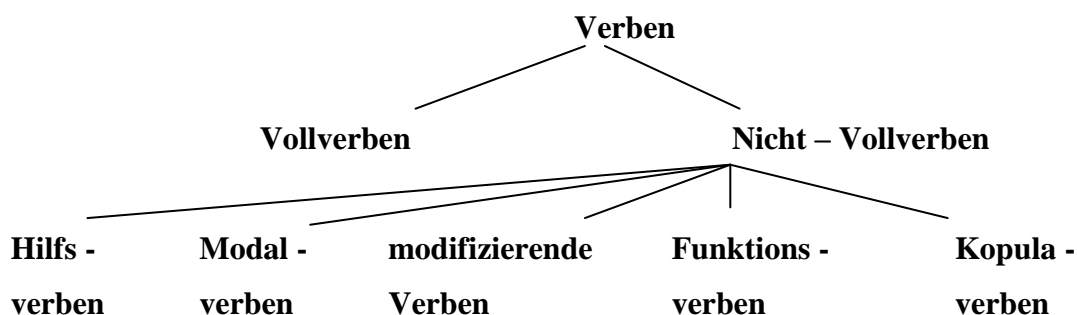
### 3.2.2 Klasifikace sloves podle syntaktických kritérií

Toto dělení se uskutečňuje na základě vztahu slovesa k přísudku (predikátu), podmětu (subjektu) a předmětu (objektu).

### 3.2.2.1 Podle vztahu k přísudku

Podle vztahu k přísudku rozlišujeme slovesa **plnovýznamová** (Vollverben), tvořící přísudek sama, a **neplnovýznamová** (Nicht – Vollverben), která jej sama netvoří. Ke druhé skupině patří slovesa pomocná (*haben, sein, werden*), jež pomáhají při tvorbě minulého času, budoucích časů i pasivních forem, a slovesa modální (*dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wollen*) vyjadřující modalitu (dovednost, možnost, nutnost, přání atd.)

Mezi neplnovýznamová slovesa patří dále tzv. modifizierende Verben (*scheinen, brauchen, pflegen, wissen, u. a.*), která se vyskytují pouze s infinitivem „zu“ a významově jsou velmi podobná modálním slovesům (např. *Das Kind scheint zu schlafen.*) Verbonominální vazby (Funktionsverben) tvoří predikát pouze v souvislosti s nominální složkou (např. *zur Aufführung bringen*). Tato skupina sloves je zastoupena i v kategorii sloves dělených dle sémantických kritérií. („Aus semantischer Sicht bildet das nominale Element, meistens eine deverbale Nominalisierung, den Hauptteil der Ganze, immer noch durchschaubaren Wendung“, nach Schanen, 1995, s. 31). Skupinu neplnovýznamových sloves uzavírají slovesa kopulativní (Kopulaverben - *sein, werden, bleiben*), jejichž spojením s adjektivem či substantivem vznikne predikát (např. *Sie ist/wird/bleibt Katholikin*), (Helbig, Buscha, 2000, s. 28-29).



**Obrázek 9:** Základní dělení sloves  
(upraveno podle autorky)

### 3.2.2.2 Podle vztahu k podmětu

Podle vztahu k subjektu rozlišujeme tři základní druhy sloves. Většina sloves může být spojena se subjektem ve všech třech osobách singuláru i plurálu, proto je nazýváme jako slovesa **osobní** (persönliche Verben) – *ich schwimme, du schwimmst, er schwimmt, wir schwimmen, ihr schwimmt, sie schwimmen*. Druhou kategorií jsou slovesa **neosobní** (unpersönliche Verben), jejichž podmětem může být pouze „es“, např. *es regnet*. Poslední kategorii představují slovesa vyskytující se pouze **ve třetí osobě**, ale s libovolnými podměty, např. *gelingen: Die Arbeit gelingt uns. Die Arbeiten gelingen uns* (Benešová, 1996, s. 8).

### 3.2.2.3 Podle vztahu k předmětu

Vztahem k objektu se v oblasti slovesné kategorie rozlišují **transitivní a intransitivní slovesa**. Rozdíl mezi těmito dvěma skupinami spočívá v tzv. Akkusativobjektu. Transitivní neboli přechodná slovesa mají předmět ve 4. pádě, např. *Petr sucht ein Buch*. Nepřechodná (intransitive Verben) slovesa nemají předmět v akuzativu. Obě kategorie těchto sloves řadíme ke slovesům předmětovým.

### 3.2.2.4 Podle vztahu k předmětu a podmětu

V tomto případě můžeme vydělit dvě základní skupiny sloves, **zvratná** (reflexive Verben) a **reciproční** (reziproke Verben). Dle Benešové vychází děj u zvratných sloves od podmětu a zasahuje ho. U sloves recipročních stojí na místě předmětu zvratné zájmeno, tzv. Reflexivpronomen, např. *sie schämen sich*. U sloves recipročních existuje vzájemný vztah mezi částmi podmětu, např. *sie vereinigten sich im Kampf gegen den Feind*.

### 3.2.2.5 Podle vztahu k aktantům

Aktanty představují větné členy, které jsou nutné k uchování smysluplnosti věty a tvoří skladebnou dvojici s přísudkem. Jedná se většinou o podmět, předmět a některá příslovečná určení (Benešová, 1996, s. 8-9).



### 3.2.2.6 Podle slovesné rekce

Klasifikace podle syntaktických kritérií zahrnuje také dělení podle slovesné rekce (Rektion der Verben). „Die Rektion der Verben ist ihre Fähigkeit, ein von ihnen abhängiges Substantiv (oder Pronomen) in einem bestimmten Kasus (Prädikativ, Kasusobjekt oder Präpositionalobjekt) zu fordern“ (Helbig, Buscha, 2000, s. 31-34). Rekcí slovesa či slovesnou vazbou tedy rozumíme spojení slovesa s podstatným jménem či zájmenem v určitém pádě (tzv. **bezpředložková vazba**: např.: *lieben j-n – milovat někoho*) či s určitou předložkou a následujícím podstatným jménem nebo zájmenem v příslušném pádě (tzv. **předložková vazba**: např.: *sich gewöhnen an j-n – zvyknou si na někoho*)

Slovesná rekce je gramatický jev, který velmi často činí žákům ve vyučovacím procesu problémy. Německý ekvivalent je v mnohých případech odlišný od českého, proto není možné využívat pouze překladu, ale žáci se musí tyto vazby jednoduše naučit. Z tohoto důvodu je naším cílem vyzkoušet, zda interaktivní cvičení a využití interaktivní tabule přispívá k jejich rychlejšímu a efektivnějšímu osvojení.

#### Příklady sloves s tzv. bezpředložkovou vazbou.:

<u>Pády</u>	<u>Příklady sloves pojících se s konkrétním pádem</u>
<b><u>nominativ</u></b>	Bleiben, heißen, sein, werden, genannt werden
<b><u>genitiv</u></b>	Bedürfen, sich erinnern, gedenken, sich schämen
<b><u>dativ</u></b>	Ausweichen, danken, dienen, entsprechen, fehlen, gehören, helfen, schmecken, vertrauen, zuhören, zustimmen
<b><u>akuzativ</u></b>	Achten, bauen, bedeuten, benutzen, ehren, erziehen, essen, lesen, lieben, schreiben, trinken, umschreiben, verstecken

**Tabulka 4:** Slovesa s bezpředložkovou vazbou  
(upraveno dle autorky)

**Příklady sloves s tzv. předložkovou vazbou:**

<b><u>Předložky</u></b>	<b><u>Příklady sloves pojících se s konkrétní předložkou</u></b>
<b><u>an (D)</u></b>	arbeiten, sich bereichern, fehlen, hängen, liegen, sterben, verlieren
<b><u>an (A)</u></b>	appellieren, denken, glauben, sich wenden, anknüpfen
<b><u>auf (D)</u></b>	basieren, beruhen, bestehen, beharren
<b><u>auf (A)</u></b>	achten, ausgehen, hoffen, hören, reagieren, vertrauen, warten
<b><u>aus</u></b>	bestehen, sich ergeben, folgen, resultieren
<b><u>bei</u></b>	anrufen, bleiben
<b><u>für</u></b>	eintreten, sich entscheiden, gelten, sich interessieren, stimmen
<b><u>gegen</u></b>	sich entscheiden, protestieren, stimmen, sich wenden
<b><u>in (D)</u></b>	sich ausdrücken, bestehen, sich tauschen, sich üben
<b><u>in (A)</u></b>	eintreten, sich fügen, sich verlieben, sich vertiefen
<b><u>mit</u></b>	anfangen, aufhören, beginnen, sich beschäftigen, reden, sprechen
<b><u>nach</u></b>	aussehen, fragen, rufen, schreien, schmecken, suchen
<b><u>über</u></b>	Arbeiten, diskutieren, lachen, nachdenken, verfügen, weinen
<b><u>um</u></b>	sich bemühen, gehen, klagen, sich kümmern, sich sorgen, trauern
<b><u>von</u></b>	abhängen, absehen, sich erholen, hören, träumen
<b><u>vor (D)</u></b>	erschrecken, fliehen, sich fürchten, sich scheuen
<b><u>zu</u></b>	antreten, beitragen, dienen, führen, gehören, kommen, rechnen

**D = dativ**

**A= akuzativ**

**Tabulka 5:** Slovesa s předložkovou vazbou  
(upraveno dle autorky)

Kromě sloves se v německém jazyce vyskytují předložkové vazby také u adjektiv. Často mají slovesa i přídavná jména stejnou předložku, proto je vhodné, aby si žáci tento gramatický jev osvojovali společně.

**Např.:** *abhängen von etw./j-m X abhängig von j-m*

### 3.2.3 Klasifikace podle sémantických kritérií

V rámci kapitoly o německé gramatice bylo již několikrát zmíněno, že se u německého jazyka neurčuje slovesný vid, ale je možné určit tzv. Aktionsart, tedy průběh slovesného děje. Na rozdíl od vidu, který je možné v českém jazyce určovat téměř u každého slovesa, „Aktionsart“ můžeme určovat pouze u některých německých sloves.

#### 3.2.3.1 Durativní a perfektivní slovesa

**Durativní slovesa** (durative či imperfektive Verben) jsou ta, která nemají ohraničený časový údaj, to znamená, že časový děj trval či trvá. K této kategorii patří slovesa například *arbeiten, bahen, essen, laufen, schlafen*, apod.

**Perfektivní slovesa** (perfektive či terminative Verben) označují časově ohraničený děj. Ze sémantického hlediska můžeme dále rozlišovat:

- Inchoativa (inchoative, ingressive Verben) vyjadřující začátek děje, např. *Die Bäume sind erblüht – stromy rozkvetly.*
- Resultativa (resultative, egressive Verben) vyjadřující konec děje, např. *Die Bäume sind verblüht – stromy odkvetly.*
- Mutační slovesa (mutative, transformative Verben) označující přechod z jednoho stavu do druhého, např. *Sie ist errötet – zčervenala.*
- Momentální slovesa (momentane, punktuelle Verben) označující děj, který trvá pouhý okamžik, např. *Die Schotten platzen – lusky praskají.*

(Helbig, Buscha, 2000, s. 36, Benešová, 1996, s. 9)

Většina těchto sloves tvoří minulý čas s pomocným slovesem „sein“. Ke skupině perfektivních sloves patří důležitá skupina tzv. kausative Verben, tedy kauzativní slovesa. Ta vyjadřují děj, který vede k jinému jednání či stavu. Podle syntaktických kritérií jsou tato slovesa tranzitivní, tedy disponují slovesem ve 4. pádě, jsou to slovesa slabá a tvoří dvojici se silným intranzitivním slovesem. Perfektum tvoří kauzativa vždy

s pomocným slovesem „haben“, na rozdíl od sloves silných, s nimiž tvoří dvojici (Benešová, 1996, s. 9)

Např.: *Sie haben alle Bäume gefällt. X Die Bäume sind gefallen.*

*Pokáceli všechny stromy. X Stromy jsou poražené.*

Další příklady sloves:      *liegen X (sich) legen*  
   *sitzen X (sich) sitzen*  
   *stehen X (sich) stellen*  
   *schwimmen X schwemmen*

Slovesa německého jazyka patří ke gramatickým jevům, které jsou velmi složitou oblastí, a je důležité ji ve vyučovacích hodinách věnovat dostatečnou pozornost. Pro efektivní osvojování sloves, ale i všech dalších německých gramatických pravidel je vhodné, aby učitel využíval svých pedagogicko- psychologických znalostí a pomocí adekvátních učebních strategií pomohl žákům k jejich získání. Při dodržení určitých zásad (viz kapitoly výše) mohou k tomuto procesu úspěšně posloužit i interaktivní materiály či i-tabule.

## 4 Výzkumná část

Praktická část této diplomové práce je zaměřena na tvorbu vlastních výukových materiálů sloužících k procvičení vybraných gramatických jevů z kategorie sloves, s cílem aplikovat tyto materiály pomocí interaktivní tabule ve výuce základní i střední školy. Druhým hlavním cílem bylo pomocí vlastního zpětnovazebného dotazníku od žáků a studentů zjistit, jak vnímají výukové materiály a samotnou výuku prostřednictvím interaktivní tabule, zda ji považují za efektivní a zda si myslí, že jim pomáhá v edukačním procesu s rychlejším osvojením daného gramatického jevu.

Výukový materiál byl připraven pro vyučovací hodinu na základní škole a pro jednu vyučovací hodinu na škole střední. Celkově byly materiály vyzkoušeny ve třech skupinách žáků, kteří se učí německý jazyk jako svůj první či druhý cizí jazyk. Dvě skupiny tvořili žáci z devátých tříd, jejichž výukové skupiny vznikly seskupením němčinářů ze tří devátých ročníků. Toto rozdělení do výukových skupin proběhlo abecedně. Jednu skupinu tvořili studenti gymnázia, kteří nyní navštěvují třetí ročník čtyřletého gymnázia.

Tvorba výukového materiálu byla postavena na základě učebnic, se kterými žáci v hodinách německého jazyka pracují či pracovali. V případě základní školy vycházíme z učebnicového souboru *Ping-pong 2* a pro tvorbu materiálů pro gymnázium byla využita učebnice *Sprechen Sie Deutsch? 2*, neboť s touto učebnicí studenti pracovali do minulého akademického roku a s konkrétním gramatickým jevem, na který se tato práce zaměřuje, byli studenti seznámeni skrze tuto učebnici. Od třetího ročníku pracují studenti zejména s učebnicí *Schritte*.

Před tím, než došlo k samotné vyučovací hodině s připravenými materiály, jsem měla možnost hospitace v sedmé třídě, ve které vyučující používal ve vyučovacím procesu interaktivní tabuli. Toho jsem velmi ráda využila, neboť jsem měla vhodnou příležitost zjistit, jak žáci s interaktivní tabulí pracují. Záznam o průběhu tohoto pozorování a jeho výsledek je také součástí této práce.

## **4.1 Cíl a výzkumná metoda**

Již bylo naznačeno, že prostředkem vedoucím k dosažení cíle této práce bylo vytvořit výukový materiál pro interaktivní tabuli, který bude uplatnitelný v praxi a zároveň zjistit, zda sami žáci a studenti považují využívání těchto technologií za přínosné. K vytvoření interaktivních materiálů byly využity softwary ActivInspire i Smart Notebook, pro zpětnou vazbu a zároveň k vyhodnocení předem stanoveného cíle bylo využito dotazníkového šetření.

Tato kvalitativní metoda byla využita zejména pro možnost relativně rychlého sběru dat. Dotazník se skládá z deseti základních otázek, při čemž šest otázek je uzavřených a čtyři otázky jsou otevřené. Při jejich tvorbě jsem se snažila o srozumitelnost, jednoduchost a vzhledem k možnostem žáků o časovou nenáročnost. Cílem tohoto dotazníku bylo zjistit, zda žáci shledávají použité materiály za srozumitelné, tedy použitelné v edukačním procesu a zda interaktivní tabuli i její využití považují za žádoucí. Cílovou skupinou tohoto dotazníku jsou žáci devátých tříd, kteří se učí německý jazyk jako druhý cizí jazyk, a studenti třetího ročníku gymnázia, pro které představuje němčina první cizí jazyk.

## **4.2 Hospitace ve výuce německého jazyka s využitím interaktivní tabule**

Nástroj, který byl v této práci využit a byl mi tak nápomocný k přípravě mnou vytvořených materiálů, byla metoda pozorování. Ačkoli výsledky tohoto pozorování nezahrnují do výsledků dotazníkového šetření, přímé pozorování toho, jak žáci pracují a reagují na interaktivní tabuli, považuji za přínosné. Z tohoto důvodu jej hodnotím za důležité, a proto je součástí této práce.

Pozorování při výuce německého jazyka proběhlo v měsíci listopadu a odehrálo se ve skupině žáků ze sedmé třídy, jejíž počet byl 12 žáků, z toho 5 chlapců a 7 dívek. Při pozorování jsem se zaměřila také na učitele a na jeho schopnosti ovládat interaktivní tabuli.

### 4.2.1 Záznam z pozorování třídy

#### Harmonogram pozorované hodiny

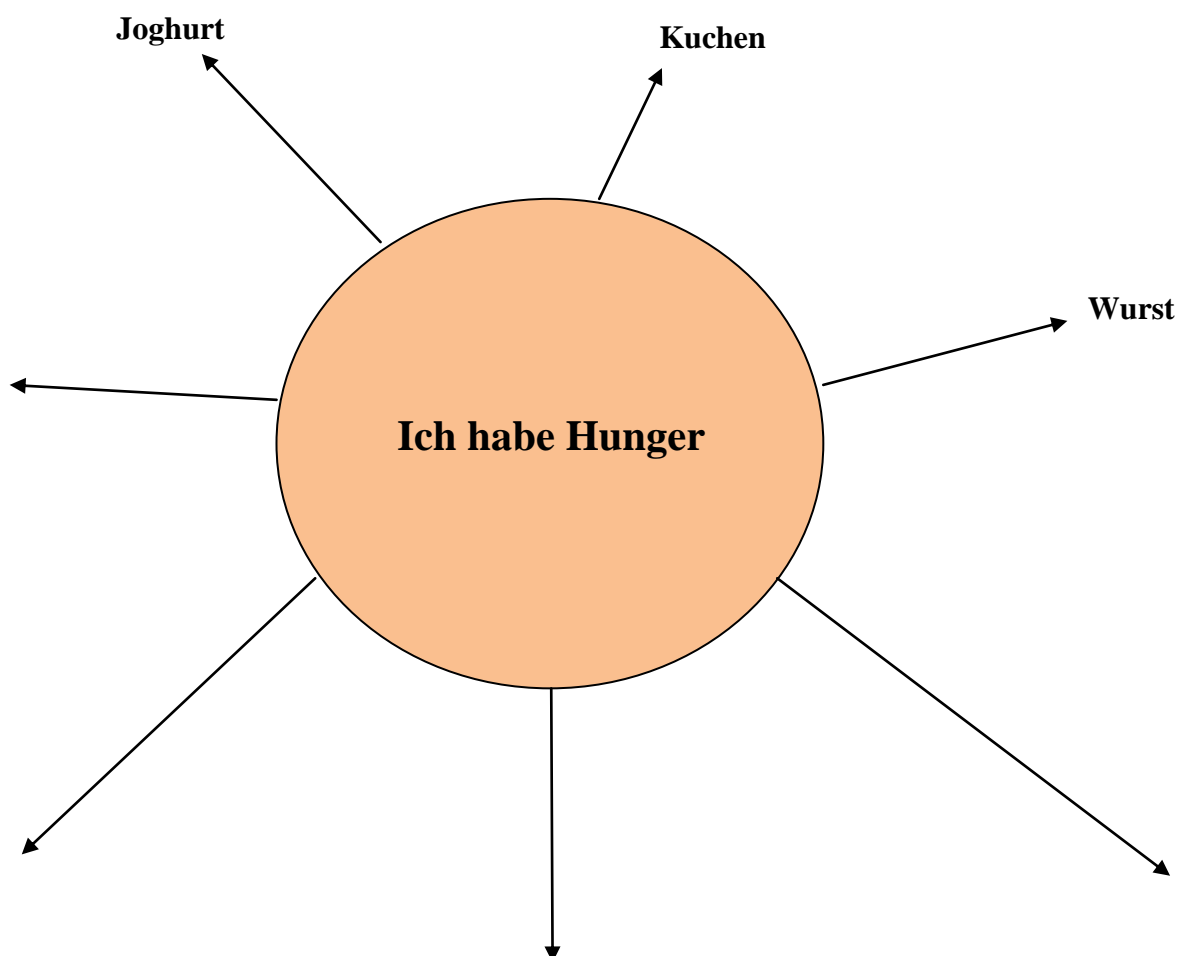
8:50 – začátek hodiny

8:52 – pozdravení a rychlé zapojení žáků do výuky otázkami typu: *Wie gehts' dir? Was machst du heute? Wie ist das Wetter?*

8:56 – zahájení výuky formou brainstormingu (hlavním cílem bylo opakování slovní zásoby z oblasti jídla a snaha navázat na pokračování v látce, kde v minulé hodině žáci skončili. Učitel napsal na interaktivní tabuli spojení „Ich habe Hunger“ a žáci měli pomocí pera doplňovat na interaktivní tabuli slovíčka, která si za poslední dvě hodiny naučili a zároveň procvičit další jevy – spojení „ich möchte“ a 4. pád).

Základní věta pro doplnění začínala: *Ich möchte ein/eine/einen.....*

Např.:



9:02 – využití interaktivní tabule k výkladu nového gramatického jevu (sloveso mögen a jeho časování v přítomném čase). Učitel vysvětluje význam slovesa a na i-tabuli jej vyčasuje. Tvary v každé osobě barevně odliší a znovu přečte. Následují další slide určený pro kontrolu, že si žáci tvary správně pamatují, učitel je na tabuli různě zpřehází a postupně žáci chodí k tabuli a pomocí dotyku tvary zpět přiřazují na správné místo, žáci tyto tvary přečtou a učitel dbá na správnou výslovnost. Následně učitel zadá k procvičení dvě úlohy v učebnici na str. 72. Vypracování je samostatná práce.

9:07 – 9:12 – samostatná práce žáků a učitelův zápis do třídní knihy

9:14 – kontrola cvičení, které učitel promítl na i-tabuli a žáci měli doplnit správnou odpověď, zodpovězení případných nejasností

9:18 – práce s učebnicí s. 88, procvičování řečových dovedností a mluveného projevu (aktivní použití slovesa mögen)

9:25 – využití interaktivní tabule - didaktická hra a rekapitulace hodiny

9:35 – konec vyučovací hodiny

Během vyučovací hodiny bylo ve třídě přítomno 12 žáků, kteří se učí němčinu jako druhý cizí jazyk a každý týden absolvují dvě vyučovací hodiny. V přední části třídy je umístěna interaktivní tabule značky SMART s přední projekcí. Vzhledem k nižšímu počtu žáků mají všichni žáci dobrý výhled na i-tabuli.

Vyučující se po svém příchodu se svými žáky pozdravil a snažil se o jejich rychlé zapojení do výuky pomocí otázek, na které museli vyvolaní žáci odpovědět. Pokud se některý z žáků dopustil při svém sdělení chyby, nechala jej paní učitelka domluvit a až následně byl opraven. Celkově bylo vyvoláno asi pět žáků.

Poté proběhlo krátké opakování pomocí tzv. brainstormingu a k tomu již byla využita interaktivní tabule. Na ni bylo v kroužku slovní spojení „Ich habe Hunger“, ze kterého vedlo několik šipek. Žáci měli doplnit slovíčka, která se za poslední dvě vyučovací hodiny naučili (viz výše). K tabuli byli vyvoláváni především žáci, kteří neodpovídali na otázky v úvodu hodiny. Po napsání pojmů byla slovíčka znovu přečtena, při čemž učitel kontroloval i správnou výslovnost. Jelikož žáci při vyplňování používali slovesné spojení „Ich möchte....“, navázal učitel na výklad gramatiky a představil sloveso mögen. Učitel vysvětlil jeho použití a na i- tabuli jej vyčasoval a barevně odlišil pro lepší zapamatování, následně je žákům přečetl. Aby si vyučující



ověřil, že si žáci tvary pamatují a nové gramatice rozumí, přepnul další slide, na kterém byly tvary různě zpřeházené, a hlavním úkolem bylo přiřadit tvary ke správné osobě. Pokud byla volba špatná, automaticky se vybraný tvar vrátil na původní místo. Po správném vyřešení všechny tvary přečetl vyvolaný žák.

V další části vyučovací hodiny byla žákům zadána samostatná práce k probírané gramatice a mezitím učitel zapsal do třídní knihy. Během plnění tohoto úkolu panovala ve třídě poměrně ukázněná atmosféra, vyjma dvou žáků sedících v zadní části výukové skupiny. Žáci byli dvakrát vyučujícím napomenuti a opakovaně vyzváni k práci, kterou následně vykonali. Kontrola samostatné práce proběhla společně, neboť měl učitel cvičení předem připravená i na i-tabuli. Pokud někdo chyboval, o opravu se pokusil někdo ze spolužáků, který byl učitelem vybidnut.

K procvičení gramatického jevu a mluveného projevu posloužila cvičení v učebnici na str. 88. Hlavní náplní cvičení byla konverzace ve dvojicích či trojicích s aktivním používáním slovesa mögen. Jeden ze žáků položil svému spolužákovi otázku, na kterou musel odpovědět, a aby se zamezilo pouze jednoslovné či dvouslovné reakci, měl vždy svou odpověď zdůvodnit. Cvičení obsahovalo i částečně předem připravené vzory možných odpovědí, takže se žáci mohli při větné skladbě inspirovat. Na správnost rozhovoru opět dohlížel vyučující.

Posledních deset minut vyučovací hodiny bylo věnováno dvěma didaktickým hrám. První hrou bylo pexeso zaměřené na procvičení slovní zásoby z probírané lekce. Cílem této hry bylo spojit dva obrázky patřící k sobě. Pokud žák našel správný pár, ten se již pro dané kolo nezobrazoval. Cílem hry nebylo pouze nalézt druhý shodný obrázek, ale také správné pojmenování příslušného obrázku. Pokud např. žák otočil políčko, na kterém byl zobrazen zpěvák, a nedokázal jej správně pojmenovat, jeho tah skončil a pokračoval jiný žák.

Druhá didaktická hra byla zaměřena na vytvoření německých výrazů a spojení. Jednalo se o seskupení písmen, která byla náhodně zpřeházena v jedné řadě. Hlavním cílem bylo vytvořit smysluplný výraz tím, že žák tahem přesune písmena na správná místa. Na každé slovo měli žáci 10 vteřin a čas byl měřen pomocí stopek umístěných v pravém rohu interaktivní tabule. Pokud žák stihl v časovém limitu vytvořit správné slovo, výraz se barevně změnil. Časový limit si spouštěli sami žáci, jakmile byli u tabule připraveni.

Možnost navštívit vyučovací hodinu hodnotím velmi kladně, neboť jsem měla příležitost vidět, jak žáci, ale i učitel s interaktivní tabulí pracují. Dle mého názoru jsou žáci na práci s i-tabulí zvyklí a pracovali aktivně. Učitel měl výukové materiály předem připravené a již na první pohled bylo vidět, že práce s tímto typem zařízení je pozitivním přínosem pro žáky i učitele. Pro mne byla hodina přínosem zejména proto, že jsem se mohla podívat, jak výuka s interaktivní tabulí reálně probíhá.

### **4.3 Tvorba interaktivního materiálu pro ZŠ**

Výukový materiál byl předložen žákům devátých ročníků k procvičení pravidelných a nepravidelných sloves. Tyto materiály byly sestaveny k opakování, nikoli k novému výkladu. Následující cvičení byla vyzkoušena ve dvou jazykových skupinách devátých ročníků. Ve třídě A bylo přítomno 13 žáků, z toho 7 dívek a 6 chlapců, ve třídě B bylo žáků 9, z toho 5 dívek a 4 chlapci. Dva chlapci nebyli přítomni.

Vyučování proběhlo v učebně německého jazyka, která disponuje interaktivní tabulí značky SMART. Z tohoto důvodu jsou výukové materiály vytvořeny v programu SMART Notebook 11.

#### **Kritéria vyučovací hodiny**

Vzdělávací oblast: cizí jazyk

Předmět: německý jazyk

Téma: pravidelná a nepravidelná slovesa

Cílová skupina: 9. ročník ZŠ

Cíl hodiny: Žák dokáže vysvětlit rozdíl mezi pravidelnými a nepravidelnými slovesy a procvičované jevy zvládne při běžné komunikaci aktivně využít.

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence pracovní

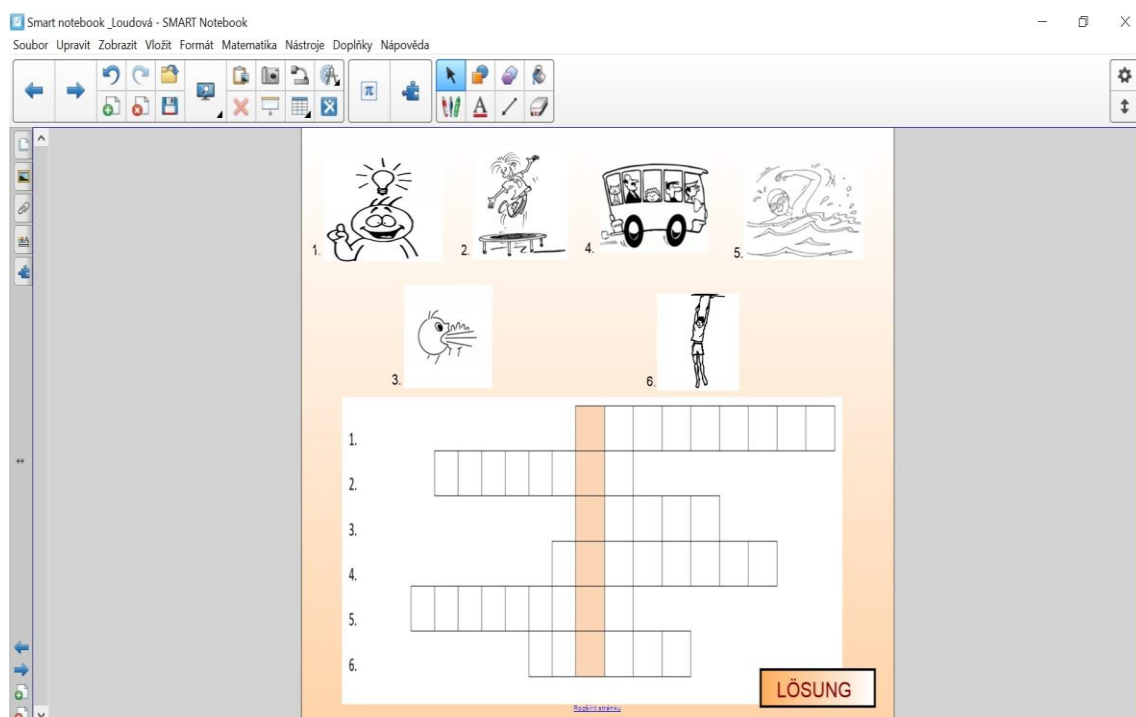
Pomůcky: počítač, projektor, interaktivní tabule, křídlová tabule, psací potřeby, sešit, pracovní listy

### Průběh hodiny

- Organizační část – příchod učitele, pozdravení se třídou. (2 minuty)
- Rychlé představení učitele a žáků. (3 minuty)
- Motivační část – vyučující již v této fázi hodiny využije interaktivní tabuli. Žáci se téma hodiny dozví pomocí křížovky, kterou musí vyplnit. Po správném doplnění vzejde tajenka: „*Verben*“. (5 minut)
- Výkladová část – společné připomenutí rozdílů mezi tzv. silnými a slabými slovesy. Základní gramatická pravidla zvýrazněna na klasickou křídovou tabuli. (max. 5 minut)
- Práce s interaktivní tabulí – interaktivní materiály k procvičení pravidelných a nepravidelných sloves. (25 - 30 minut)
- Závěr hodiny – shrnutí a rozdání zpětnovazebných dotazníků. (3 minuty)

### Interaktivní cvičení

Po příchodu do vyučovací hodiny jsem se žákům krátce představila a požádala je o totéž, abych je při práci mohla oslovovat a lépe tak s každou skupinou pracovat. Pro sdělení tématu jsem si vytvořila křížovku, která byla prezentována na interaktivní tabuli. Cílem této aktivity bylo vyluštit tajenku, jejíž řešení „*Verben*“ podněcovalo k dalším činnostem.

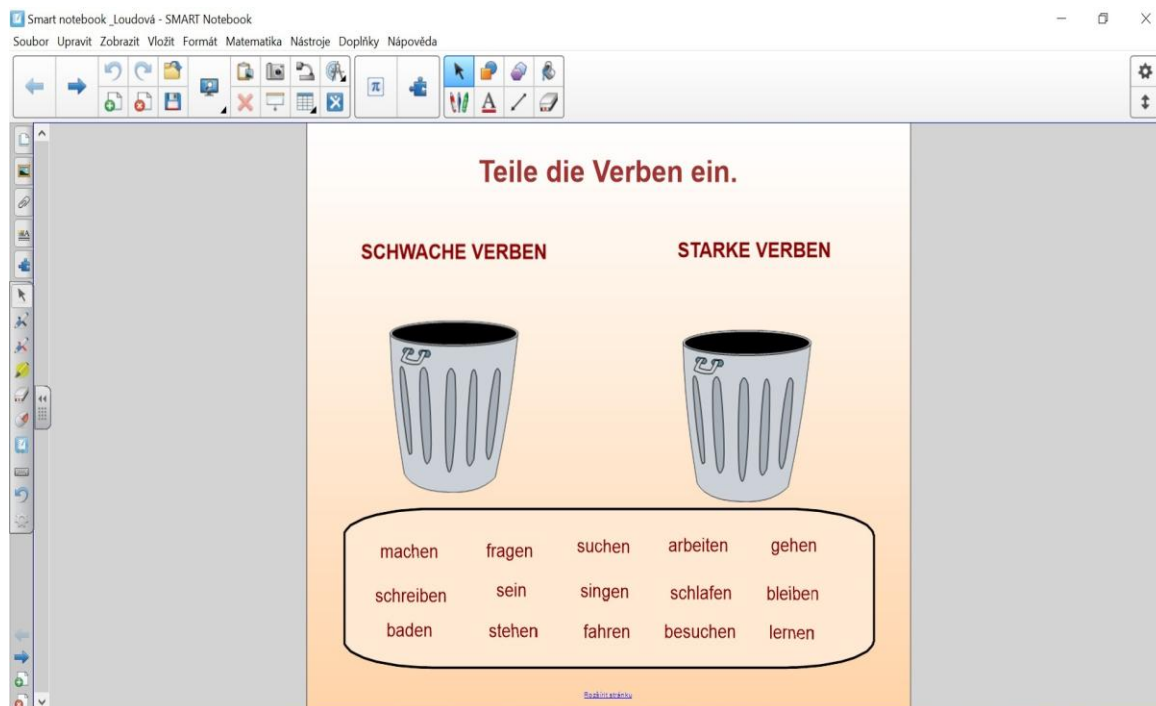


**Obrázek 10: Křížovka**

Do připravených políček žáci psali interaktivním perem, ale mohou jinak využít například také prst a interaktivní inkoust, který funguje na stejném principu jako interaktivní pero. Řešení tajenky je umístěno v pravém rohu pod políčkem *Lösung*.

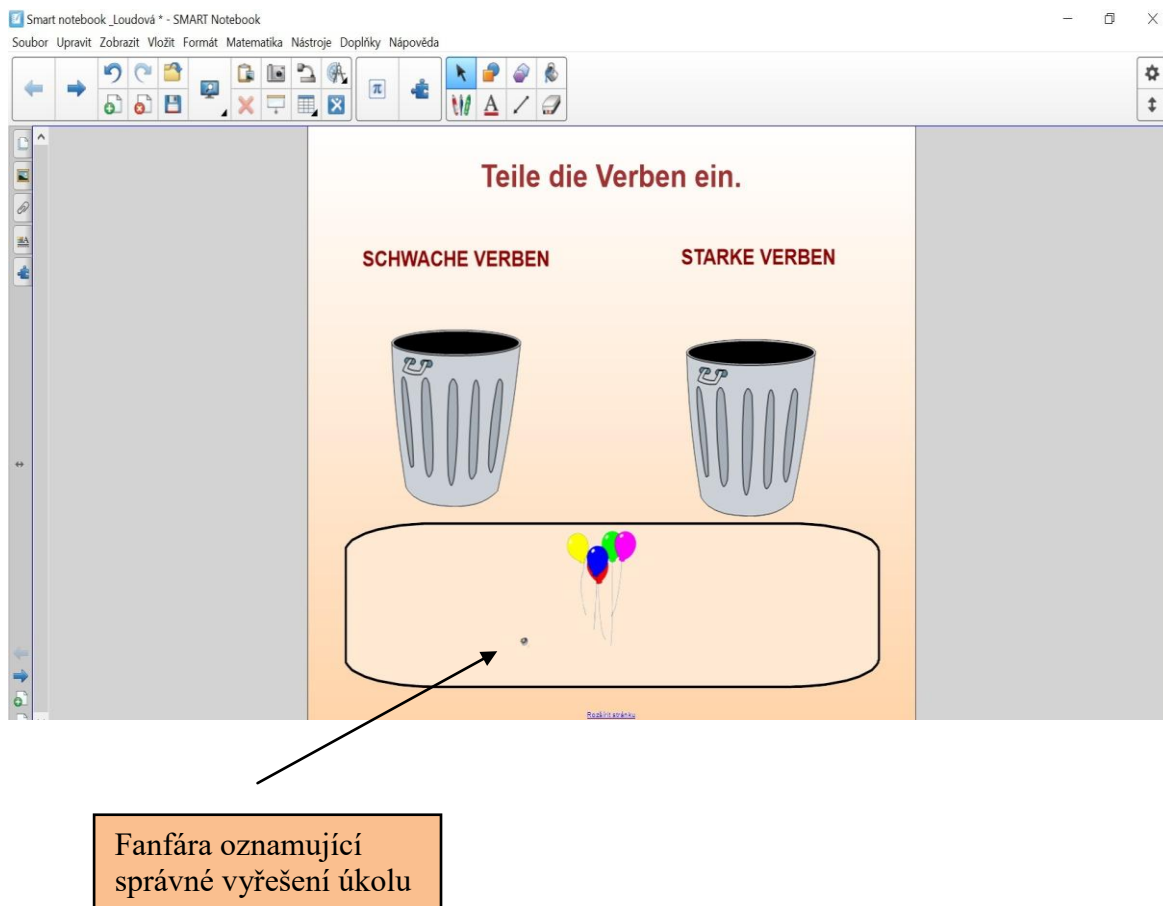
Po rychlém vyřešení tajenky proběhla krátká diskuze na téma slovesa. Žáci měli odpovědět, jaké typy sloves znají a čím se rozlišují. Žáci společně se mnou rozlišili slovesa slabá a silná a zopakovali jsme si jejich rozdíly. Na křídovou tabuli jsme velmi stručně shrnuli gramatická pravidla pro tvorbu préterita i perfekta obou typů těchto sloves. Toto krátké připomenutí považuji za důležité vzhledem k následujícím cvičením.

První cvičení, které jsem pro žáky vytvořila, bylo třídění sloves na slabá a silná.



**Obrázek 11:** Přiřazování sloves ke kategoriím

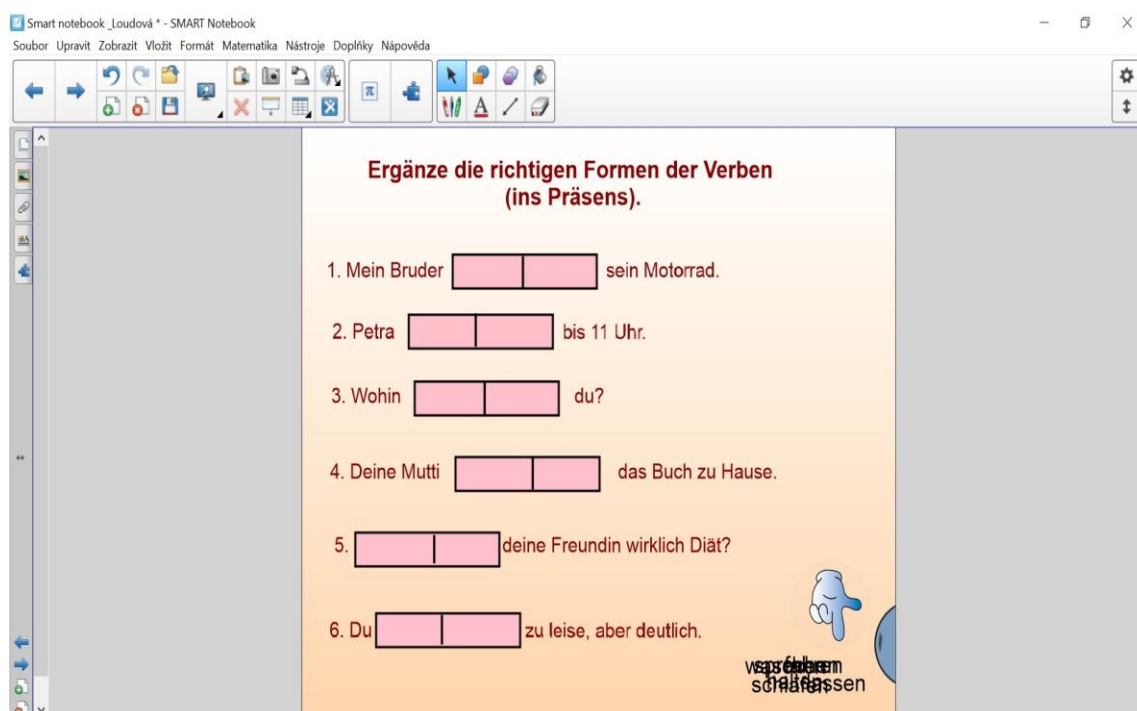
Hlavním cílem tohoto cvičení bylo rozdělit slovesa do správných skupin. Po správném přiřazení sloveso zmizí v popelnici a naopak při špatném výběru se sloveso vrátí na původní místo. Při sestavování tohoto cvičení je důležité, aby vyučující vždy předem definoval, jaká slovesa budou konkrétní popelnice přijímat. Tento příkaz nalezneme v kolonce *Tvůrce cvičení*.



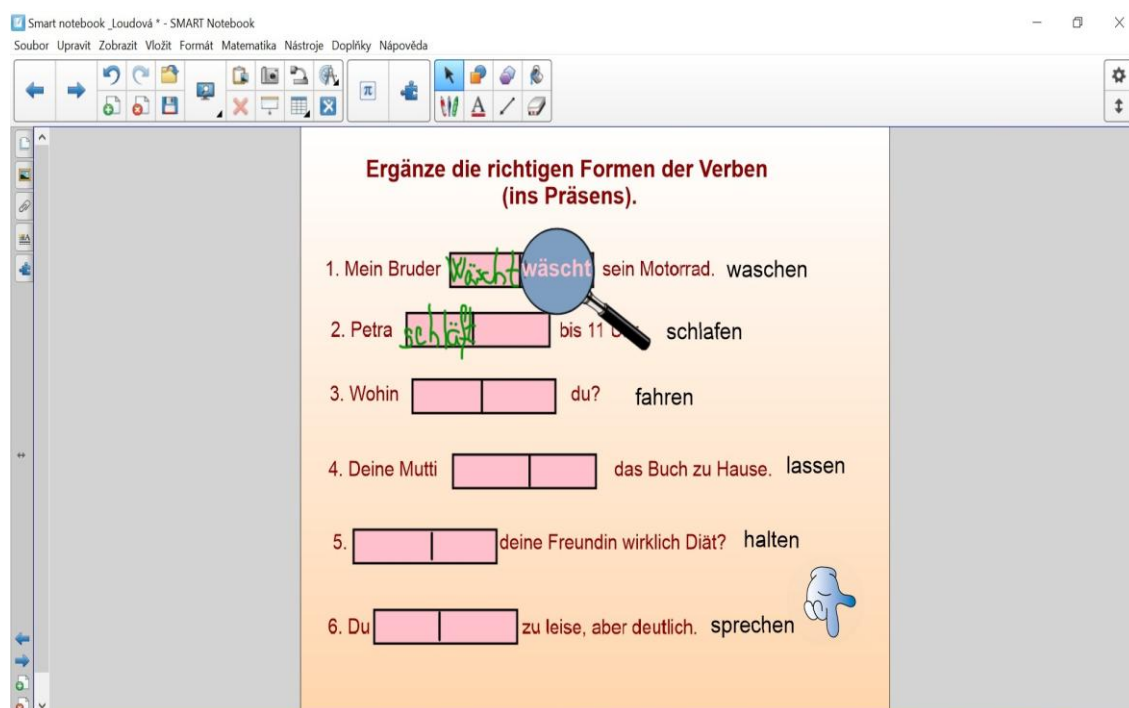
**Obrázek 12:** Přiřazování sloves ke kategoriím – ukázka řešení

Po správném rozřídění jednotlivých sloves se žákům objevily balóanky s fanfárrou, které oznámily, že vše bylo správně vyřešeno. Přidání balóanky je možné provést pomocí animace objektu.

Druhý úkol byl zaměřen na opakování nepravidelných sloves v přítomném čase. Žáci měli v tomto cvičení dva úkoly - nejprve správně přiřadit sloveso k odpovídající větě (slovesa leží na sobě, žák je musí nejprve pomocí prstu oddělit (viz obrázek 13) a následně doplnit pomocí interaktivního pera správný slovesný tvar.



**Obrázek 13:** Doplnování sloves do vět



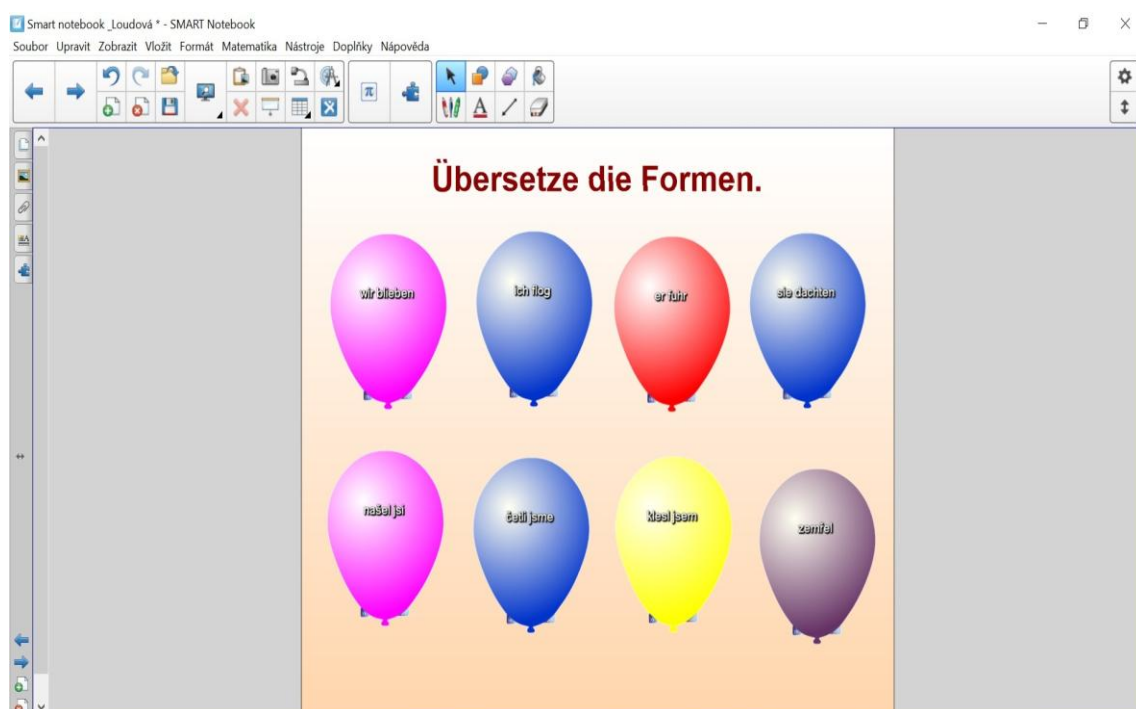
**Obrázek 14:** Doplnování sloves do vět – ukázka řešení

Obrázek 15 ukazuje řešení. Slovesa jsou již správně přiřazena a do příslušné kolonky jsem pro lepší představu pomocí interaktivního pera vepsala dvě řešení. Po vyplnění všech šesti kolonek si žáci udělali kontrolu s lupou. Ta funguje tak,

že po přiložení na druhou část růžového políčka ukáže správný výsledek. K tomu, aby vše fungovalo, je zapotřebí, aby správné řešení bylo napsáno stejnou barvou jako jsou políčka (v tomto případě růžově). Ve druhé fázi je nezbytné správné rozdělení pořadí pozic růžové kolonky, písmena uvnitř a lupy. Lupa se musí vždy nacházet v horní vrstvě a kolonka se správným řešením v zadní.

Na počátku tohoto cvičení byla lupa schována vpravo dole (viz obrázek 13), aby žáci nebyli rozptylováni a bylo pro ně překvapení, jakým způsobem proběhne jejich kontrola.

Následující cvičení se věnuje nepravidelným slovesům v préteritním tvaru. Pro toto cvičení jsem využila šablonu, kterou je možné nalézt v galerii *Lesson Activity Toolkit – Balloon pop*.



**Obrázek 15:** Překlad sloves (préteritum)

Úkolem žáků v tomto cvičení bylo přeložit německá slovesa v préteritu do češtiny a české výrazy do němčiny. Balónky fungují také jako kontrola, neboť po jejich prasknutí se žákům zobrazí správné řešení. K prasknutí balónku dojde

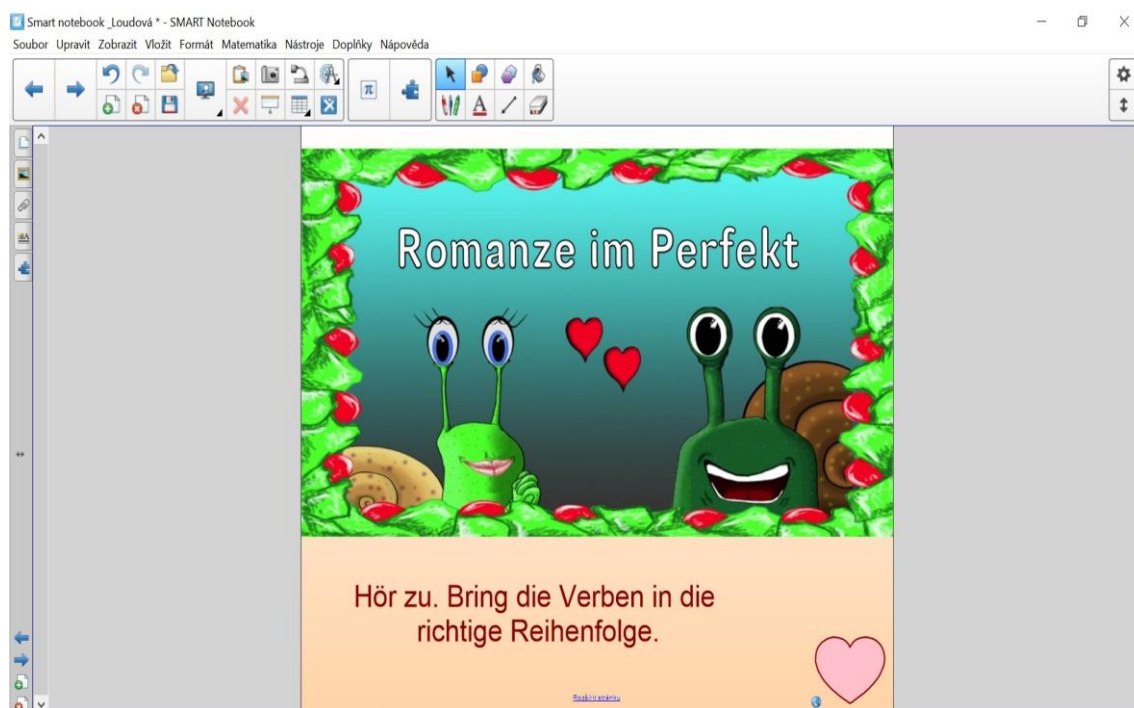


tehdy, pokud na ně na interaktivní tabuli klepneme prstem či jiným předmětem určeným k ovládání tabule.



**Obrázek 16:** Překlad sloves (préteritum) – ukázka řešení

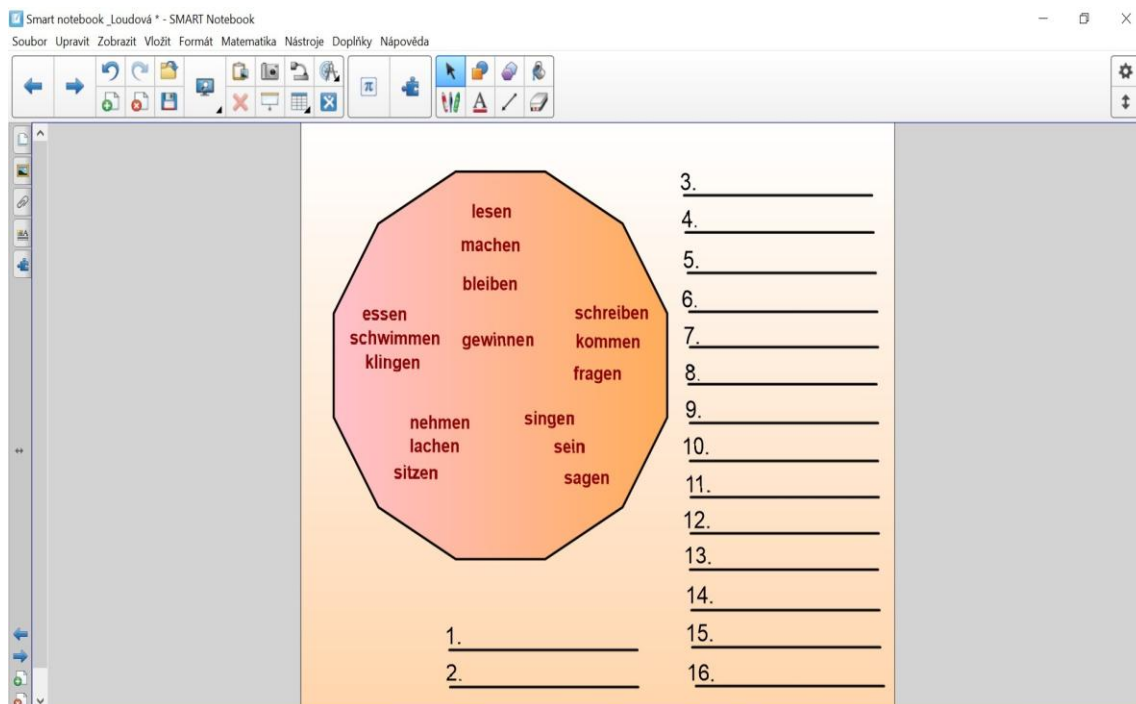
V pořadí čtvrté cvičení jsem vytvořila tak, abych žákům nabídla i variantu poslechu, neboť jak bylo v úvodu práce zdůrazněno, existuje velké množství učebních stylů a strategií, které se u každého žáka liší. Do vyučovací hodiny jsem tak zařadila cvičení vyhovující nejen tzv. vizuálním typům, ale také auditivním. Takoví žáci upřednostňují přijímání informací převážně poslechem.



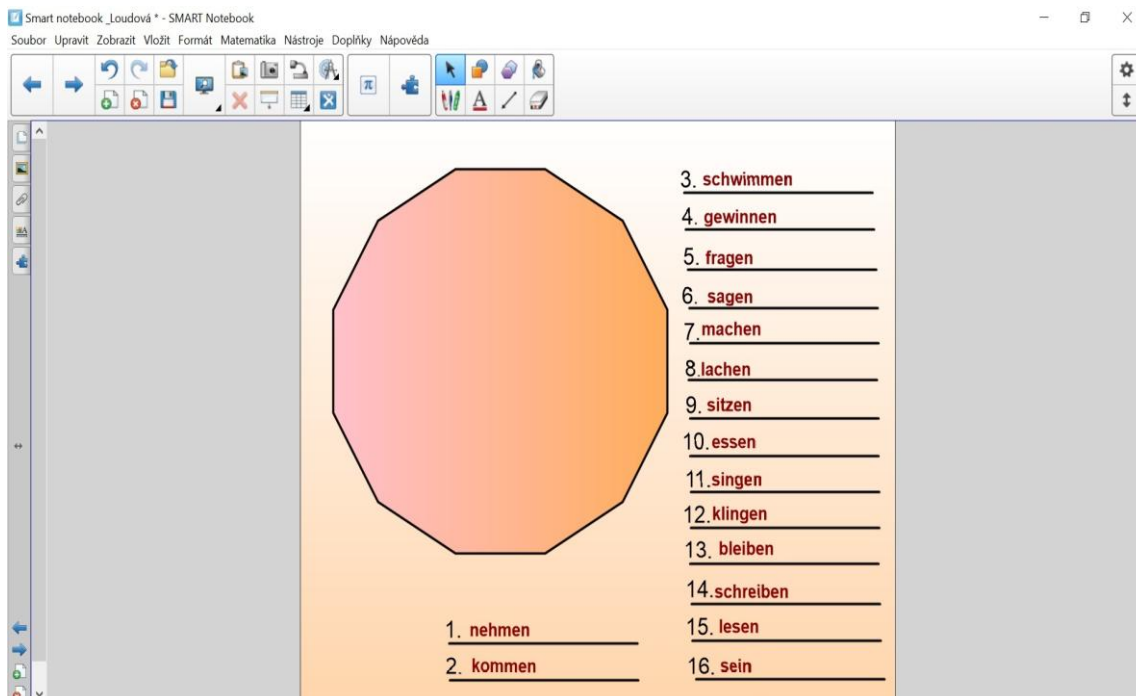
Odkaz na webovou stránku  
s poslechovým cvičením

**Obrázek 17:** Poslechové cvičení

Text, který jsem žákům pustila, je zaměřen na procvičování slovesných tvarů zejména v perfektu, ale objevují se zde i préteritní tvary. Cílem tohoto cvičení bylo, aby si žáci zapamatovali procvičovanou gramatiku, ale zároveň si osvojili správnou výslovnost a porozuměli mluvenému slovu. Z tohoto důvodu mají žáci seřadit slovesa ve správném pořadí tak, jak je slyší ve zpívaném textu (viz obrázek 18). Během poslechu si žáci uspořádali slovesa ve svých pracovních listech a následně kontrola proběhla na interaktivní tabuli. Během seřazování se vystřídal všichni žáci ve skupině.

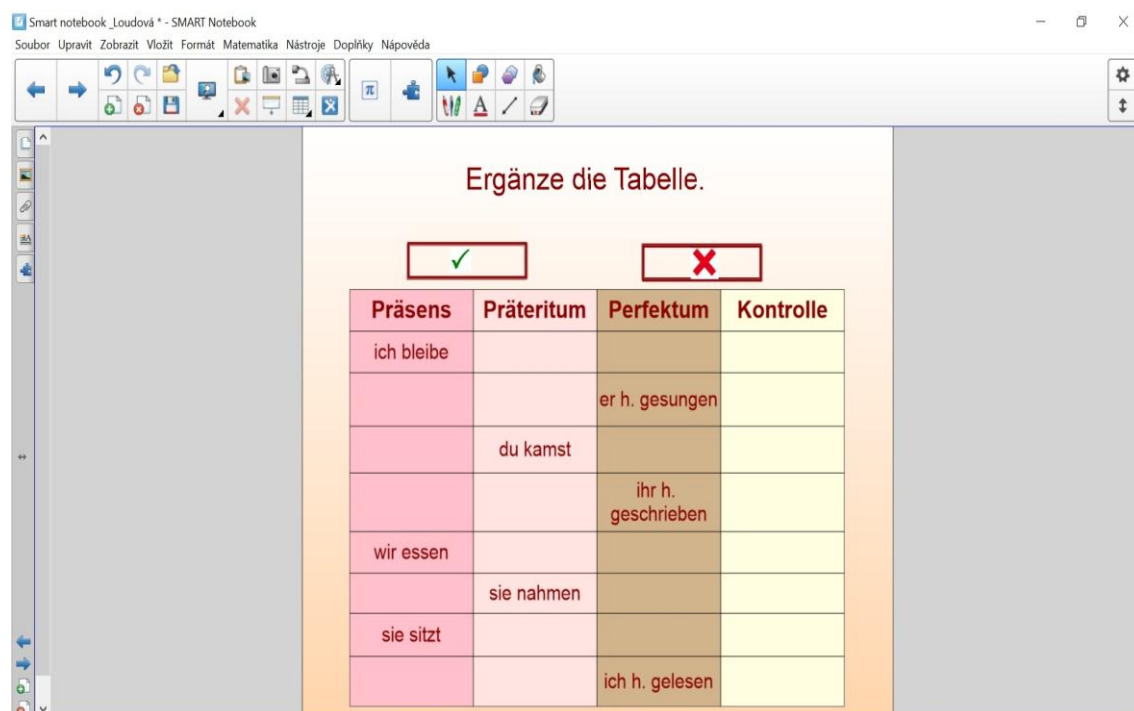


**Obrázek 18: Řazení sloves**



**Obrázek 19: Řazení sloves – ukázka řešení**

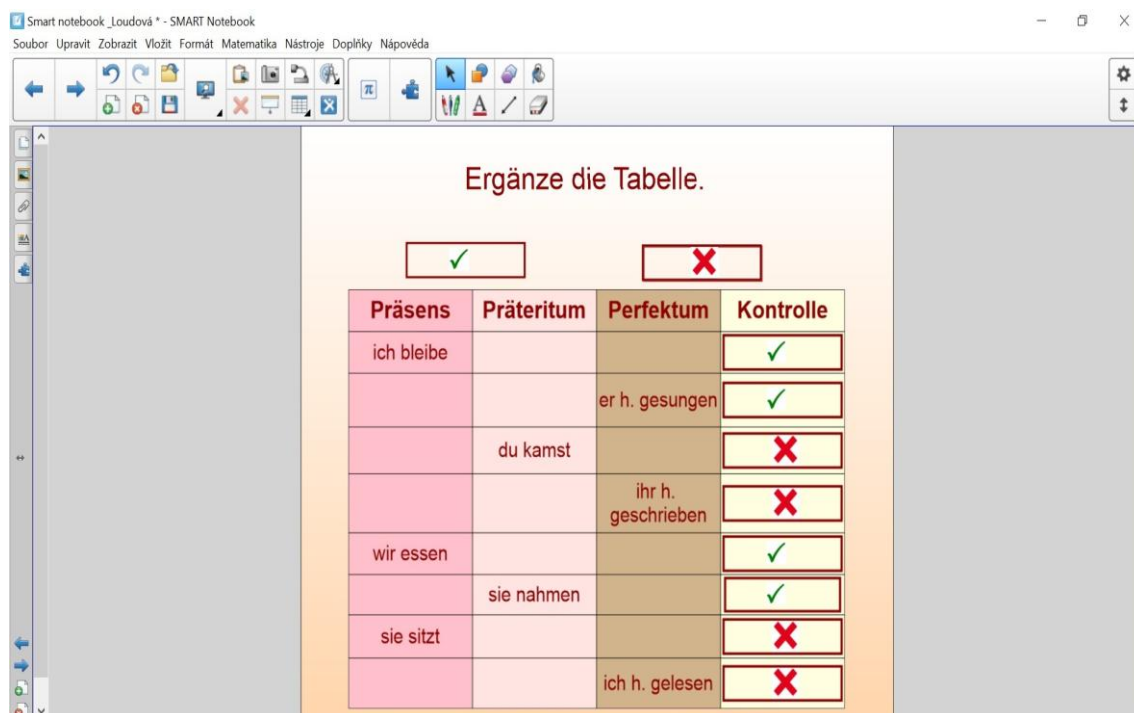
Poslední menší cvičení, které jsem si pro žáky připravila, bylo shrnující a opět vycházelo z poslechu.



**Obrázek 20:** Doplnování sloves do tabulky

Doplnování tabulky vychází z poslechového cvičení, žáci mohli slyšet všechny tři námi procvičované německé časy. Slovesa, která jsou zaznamenána v tabulce, vycházejí z poslouchaného textu.

Cílem tohoto cvičení je doplnit všechny chybějící tvary sloves. Každý z žáků doplnil jeden řádek. Pro kontrolu jsem vytvořila dva znaky, které jsem dle (ne)správnosti umístila do příslušného řádku a to tehdy, když se žáci střídali u tabule. V případě, že se žák dopustil chyby, měl možnost opravy, pokud ji nebyl schopný, opravil jej jeho spolužák.



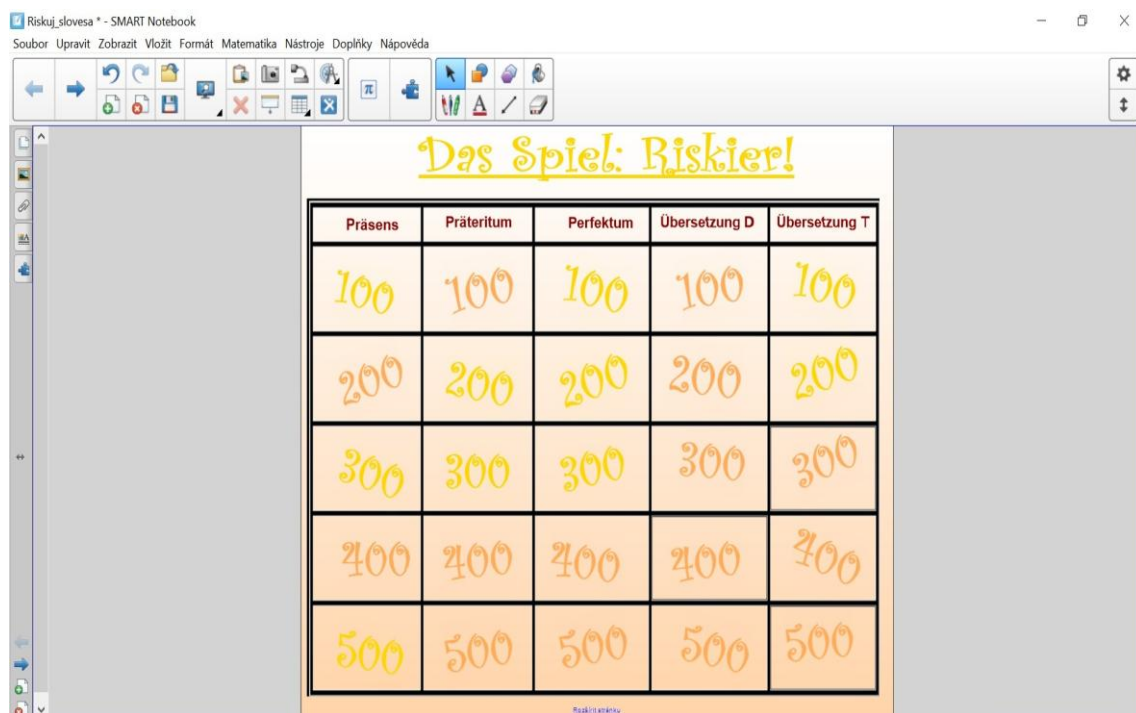
**Obrázek 21:** Doplnování sloves do tabulky – ukázka náhodné kontroly

Pro žáky jsem si na konec hodiny připravila ještě jeden interaktivní materiál, který jsem chtěla využít na konci hodiny v případě časové rezervy. Vytvořila jsem všem známou televizní hru Riskuj!, zaměřenou na procvičení zejména nepravidelných sloves. Nicméně v obou třídách nám zbylo přibližně 5 minut, stihli jsme si tedy hru pouze představit a zodpovědět některé otázky.

Hru jsem připravila pro tři skupiny, do kterých se žáci rozdělí. Vzhledem k nižšímu počtu žáků ve třídě jsou tři skupiny dostačující a máme jistotu, že hrát budou opravdu všichni. Zároveň jsem toho názoru, že tato hra může vhodně posloužit ke zvýšení motivace u žáků či ke zpestření hodiny. Hru je samozřejmě možné využívat i v jiných předmětech a na jiná témata, záleží pouze na vyučujícím, jak si hru předem připraví.

Šablonu pro herní plán je možné vytvořit opět v galerii *Lesson Activity Toolkit* nebo existují volně ke stažení, například na webových stránkách SMART Exchange (3). Jinou šablonu k vytvoření nalezneme i na portálu Veškole.cz, kterou jsem si stáhla také

a vše si upravila k mému zvolenému tématu. Obě šablony jsou v anglickém jazyce, proto je vhodná úprava do námi požadovaného jazyka.

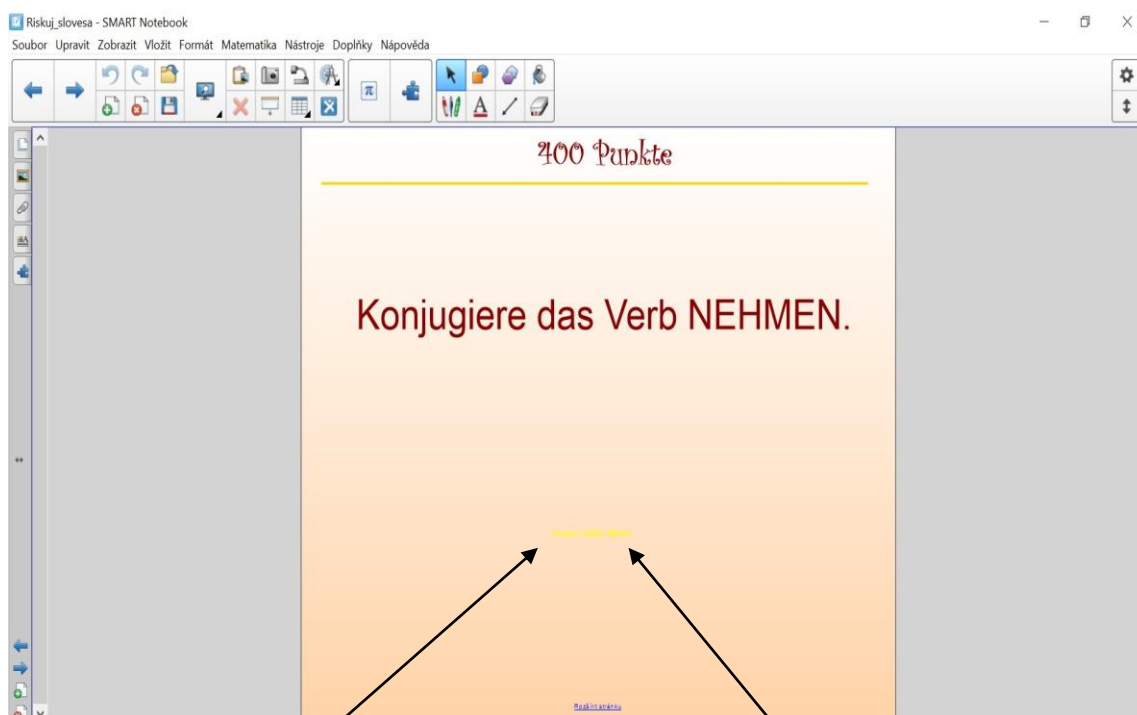


Präsens	Präteritum	Perfektum	Übersetzung D	Übersetzung T
100	100	100	100	100
200	200	200	200	200
300	300	300	300	300
400	400	400	400	400
500	500	500	500	500

**Obrázek 22:** Herní plán hry Riskuj!

Hrací plán je sestaven z pěti kategorií a každá z nich nabízí pět otázek v rozmezí od 100 do 500 bodů. Otázky jsem se snažila řadit dle obtížnosti, ale opět musím připomenout, že pro každého žáka je i toto hledisko zcela individuální. Výhodu má samozřejmě vyučující, který své žáky zná a ví, co je pro ně obtížné. Jelikož žáky neznám, je tato hra založena na mém subjektivním pocitu.

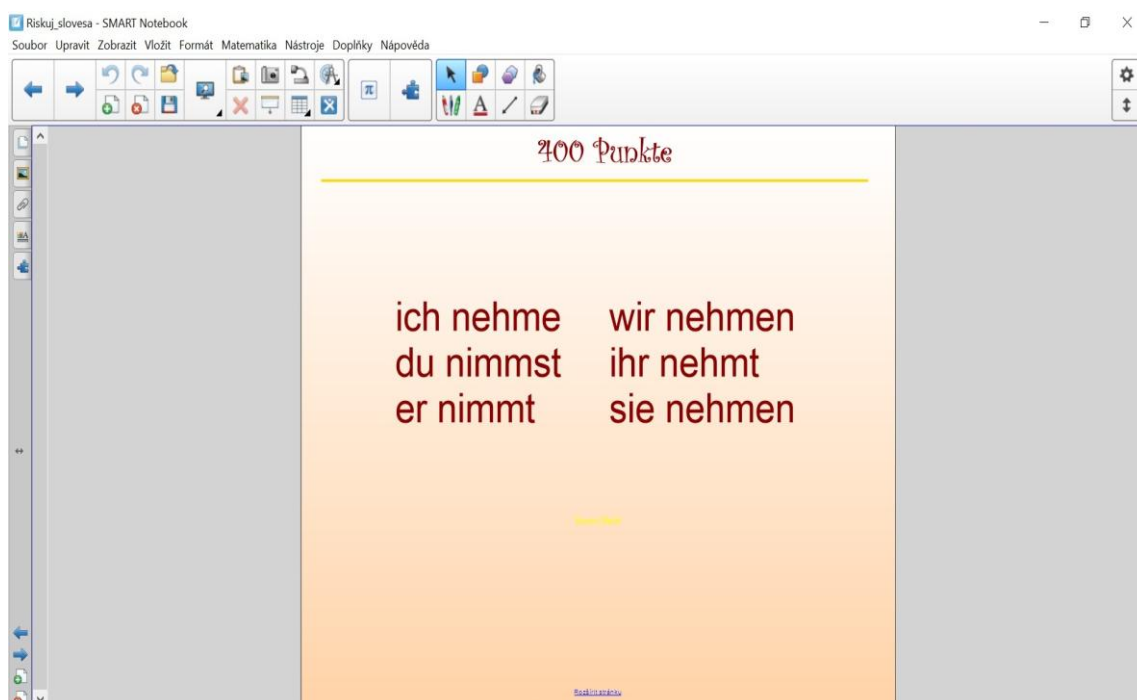
Průběh hry je již standardní. Každá skupina (složená z 3 až 4 hráčů) si vybírá otázku. Po správné odpovědi získávají příslušný počet bodů, poté je na řadě další skupina a následně třetí.



Tlačítko odkazující na odpověď

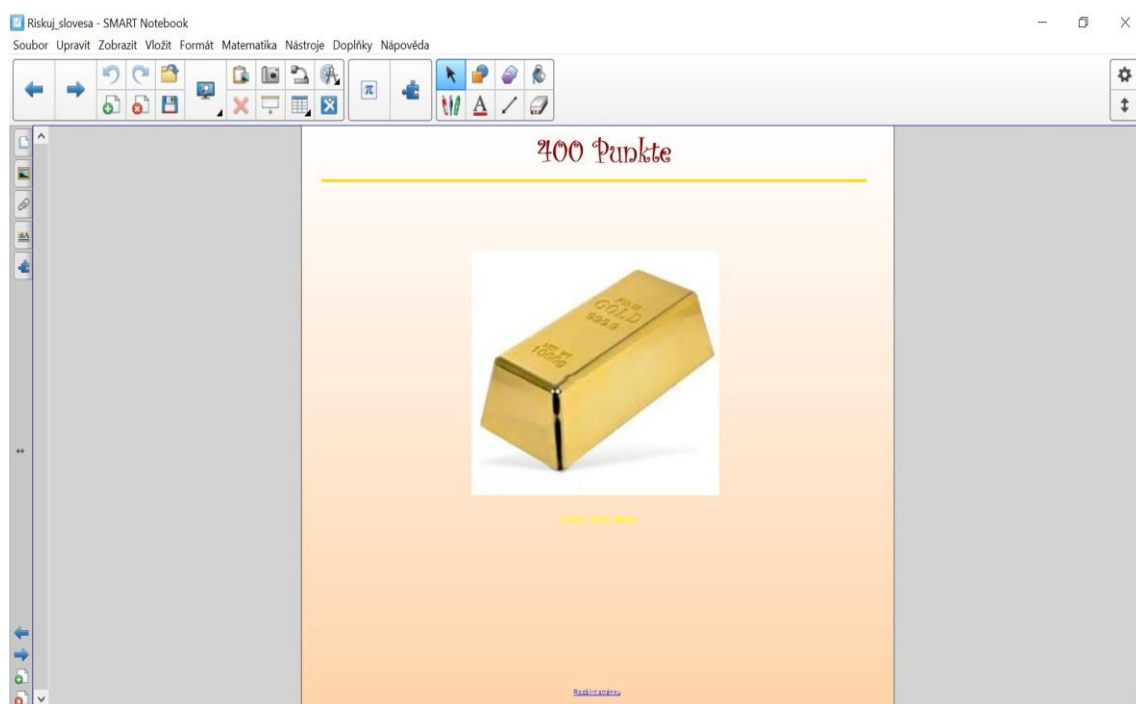
Tlačítko odkazující zpět na herní pole

**Obrázek 23:** Ukázka otázky z kategorie Präsens



**Obrázek 24:** Ukázka odpovědi z kategorie Präsens

Pro ozvláštnění a autenticitu jsem do herního plánu náhodně vložila i dvě zlaté cihličky. Když je žáci naleznou, získávají body ihned.



**Obrázek 25:** Ukázka zlaté cihličky

Po zodpovězení všech otázek hra končí a vyhrává družstvo s nejvyšším počtem bodů.

#### **4.3.1 Zhodnocení výuky na ZŠ**

S interaktivní tabulí jsem ve vyučovací hodině pracovala poprvé, ačkoli jsem již prošla pedagogickou praxí na dvou různých školách, ani na jedné škole jsem neměla možnost i-tabuli ve výuce použít. Nápomocné mi bylo, že jsem ještě před samotnou výukou měla možnost hospitace, a tak jsem se s interaktivní tabulí mohla seznámit.

Žáci v obou výukových skupinách reagovali na výuku pomocí i-tabule pozitivně a neměli žádné problémy s jejím ovládáním a manipulací. Tento fakt přisuzuji zejména skutečnosti, že žáci občas interaktivní tabuli ve výuce německého jazyka využívají a zároveň v dnešní moderní době jsou velkými znalci dotykových zařízení.



Má výuka proběhla se třídou A první vyučovací hodinu a se třídou B druhou vyučovací hodinu. Žáci tedy nebyli nijak unavení z předešlých hodin a pracovali vcelku aktivně. Velké znalostní rozdíly mezi těmito skupinami žáků jsem neshledala, ale druhá skupina (třída B) pracovala v průměru o něco rychleji. Domnívám se, že to bylo způsobeno i menším počtem žáků. Větší kázeňské problémy se nevyskytly u žádné skupiny, proto nebyla hodina ničím narušena. Do výuky jsem se snažila vždy zapojovat všechny žáky, ale musím konstatovat, že sami měli o výuku na interaktivní tabuli zájem. Velké nadšení sklídila hra Riskuj!, i když ji z časových důvodů nebylo možné dohrát. V praxi se mi tedy ověřilo, že didaktické hry opravdu fungují ke zvýšení motivace u žáků.

Jelikož není možné, aby všichni žáci najednou pracovali u interaktivní tabule, vytvořila jsem pro každého pracovní list, na kterém byla přenesena všechna cvičení (vyjma hry Riskuj!). Žáci si tak mohli dělat vlastní poznámky a využít písemný materiál k případnému individuálnímu opakování.

Negativní poznatek se týká fungování interaktivních cvičení. Ta, která byla vytvořena z galerie *Lesson Activity Toolkit*, fungovala vždy velmi rychle a přesně, ale některá vlastní cvičení se načítala pomaleji. Vyučující obou tříd mi potvrdila, že toto zpomalení se z neznámých důvodů občas stává a občas dochází i k zamrznutí tabule. S tímto problémem jsem se naštěstí nesetkala.

#### **4.4 Tvorba interaktivního materiálu pro SŠ**

Následující výukový materiál byl předložen žákům, kteří navštěvují 3. ročník gymnázia. Výuka byla pojata jako opakovací, neboť předložkové vazby sloves žáci probírali na konci loňského školního roku. Před tím, než jsem si mohla hodinu se žáky vyzkoušet, je paní učitelka poprosila, aby si tuto gramatiku pro mou hodinu oživil. Ve třídě bylo přítomno 11 žáků (4 chlapci a 7 dívek), kteří studují německý jazyk jako svůj první cizí jazyk.

Vyučovací hodina se odehrála v učebně zeměpisu, neboť ta je jediná, která disponuje interaktivní tabulí. To je také důvod, proč se v hodinách německého jazyka téměř nevyužívá. Tato i-tabule se nachází v přední části učebny a je značky ACTIV

Board, z tohoto důvodu byl pro sestavení výukových materiálů využit především program ActivInspire. Hra AZ kvíz byla ale vytvořena v programu SMART Notebook.

### **Kritéria vyučovací hodiny:**

Vzdělávací oblast: cizí jazyk

Předmět: německý jazyk

Téma: Slovesné vazby

Cílová skupina: 2. a 3. ročník SŠ

Cíl hodiny: Žák dokáže vysvětlit pojem „*rekce sloves*“. Slovesné vazby dokáže aktivně využívat a aplikovat do vět.

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence pracovní

Pomůcky: počítač, projektor, interaktivní tabule, křídlová tabule, psací potřeby, sešit, pracovní listy

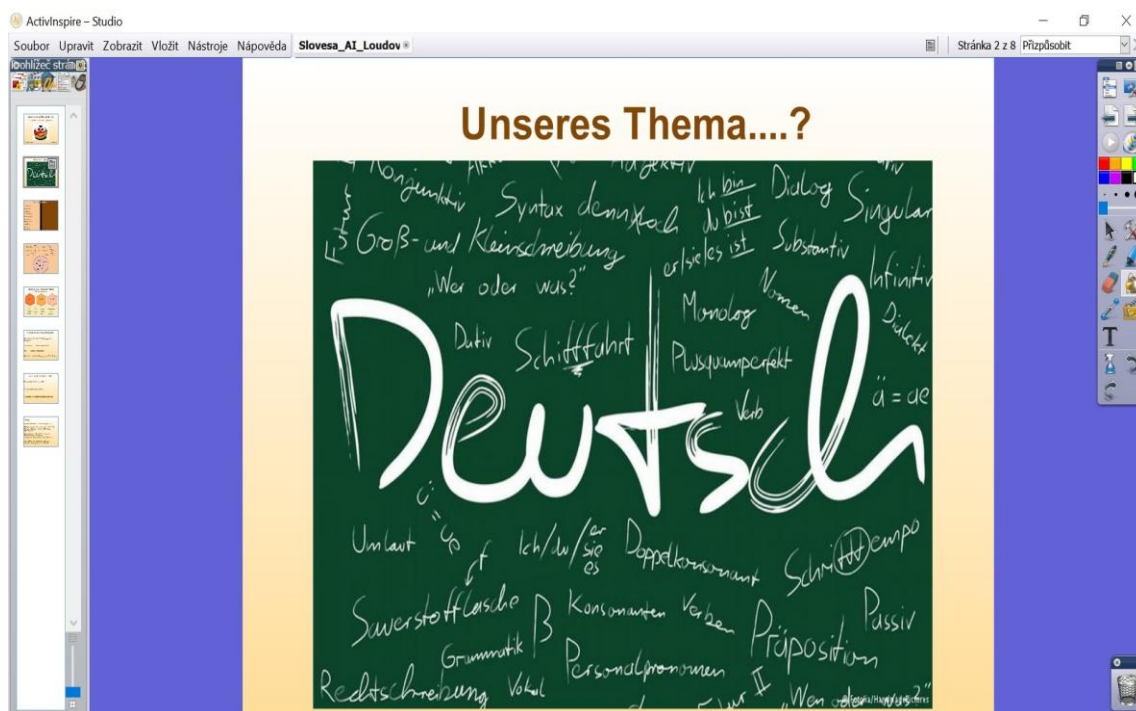
### **Průběh hodiny:**

- Organizační část – příchod učitele, pozdravení se třídou. (2 minuty)
- Rychlé představení učitele a žáků. (3 minuty)
- Motivační část – představení tématu bylo zvoleno formou odkrývání obrázku pomocí magického inkoustu. Po odkrytí se žáci dozvěděli, že tématem je „*Rektion der Verben*“. (5 minut)
- Výkladová část – společné připomenutí gramatického jevu. (max. 3 minuty)
- Práce s interaktivní tabulí – cvičení zaměřené na slovesné vazby. (30 minut)
- Závěr hodiny – shrnutí a rozdání zpětnovazebných dotazníků. (2 minuty)

### Interaktivní cvičení:

Po příchodu do vyučovací hodiny jsem se žákům krátce představila a seznámila je s důvodem mé návštěvy. Požádala jsem je, aby si všichni vytvořili jmenovky.

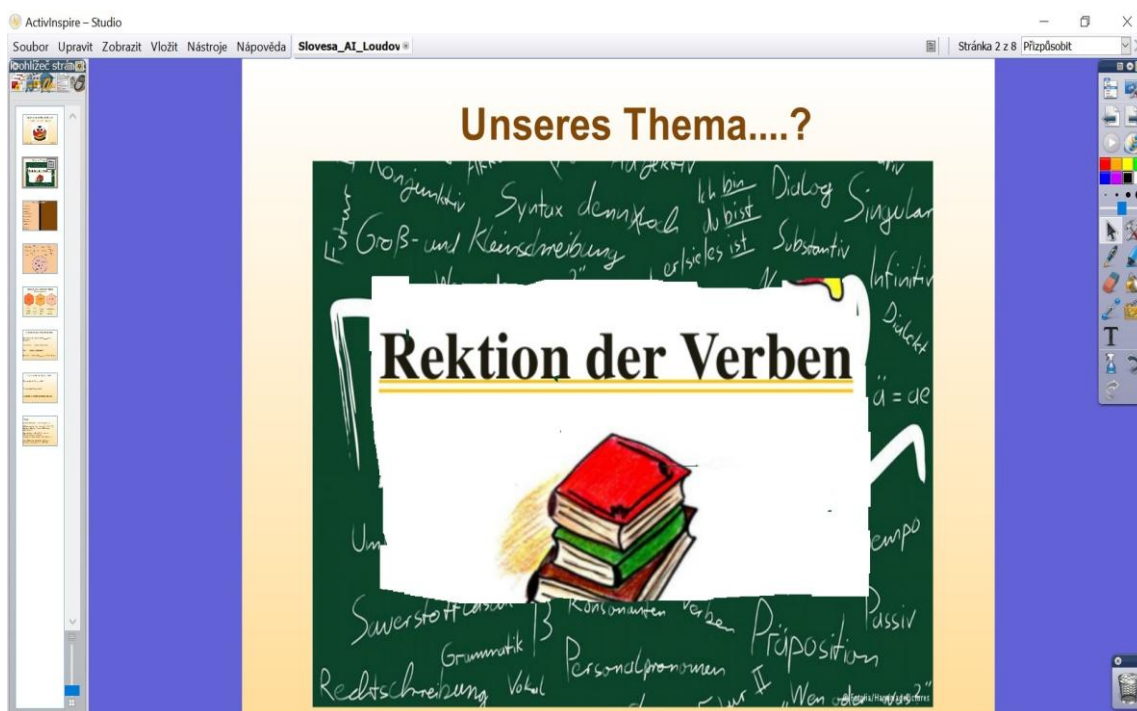
Na úvod hodiny jsem vybrala motivační cvičení, které žákům odhalilo téma, mohli jsme tak společně na danou problematiku navázat. Pro práci s tímto cvičením již byla využita interaktivní tabule.



**Obrázek 26:** Odkrývání obrázku

Pro vyřešení tohoto úkolu byli žáci rozděleni do dvou skupin. V přední části třídy byly na lavici rozloženy kartičky s německými slovesy tak, aby žáci neviděli, co na nich bylo napsané. Každý ze skupiny vyslal svého zástupce, ten si vylosoval kartičku a přeložil německé sloveso do češtiny. Po správném překladu mohl pomocí magického inkoustu odkrýt dvě části obrázku. Skupiny se střídaly. Na toto cvičení byl stanoven limit 5 minut a po uplynutí doby by učitel sám obrázek poodkryl. Toto cvičení bylo splněno v kratším časovém limitu.

Pro správné fungování tohoto materiálu je důležité, aby byl krycí obrázek umístěn v horní vrstvě a hledaný obrázek ve střední. U každého cvičení je také důležité, aby bylo vše zamčeno a žáci tak nemohli pohybovat s něčím, co není žádoucí. Poté stačí vybrat z panelu nástrojů magický inkoust a začít s odkrýváním.



**Obrázek 27:** Odkrývání obrázku – ukázka odkrytí

Když žáci odhalili spojení „*Rektion der Verben*“, následovalo krátké připomenutí této gramatiky. Byl zdůrazněn význam předložek a jejich nezaměnitelnost. Na křídovou tabuli jsem vypsala příklady německých sloves, která tvoří s předložkou pevnou vazbu, ale v českém jazyce bychom použili předložku jinou. Cílem bylo ukázat žákům, že některé vazby sloves, ale také vazby přídavných i podstatných jmen si musí jednoduše zapamatovat a správně osvojit.

Srovnávali jsme slovesa:

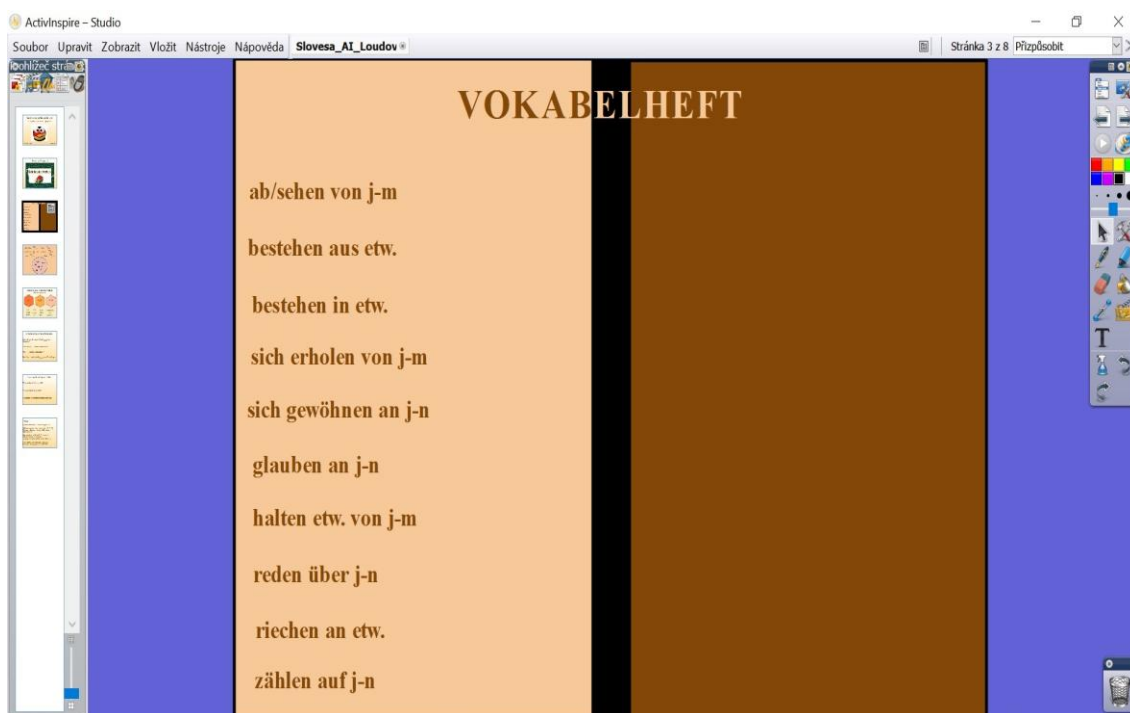
*sich auskennen* **mit** etw. – vyznat se **v** něčem

*hoffen* **auf** etw. – doufat **v** něco

*schreiben **an** j-n – psát někomu*  
*zählen **auf** jm /etw. – počítat s někým*

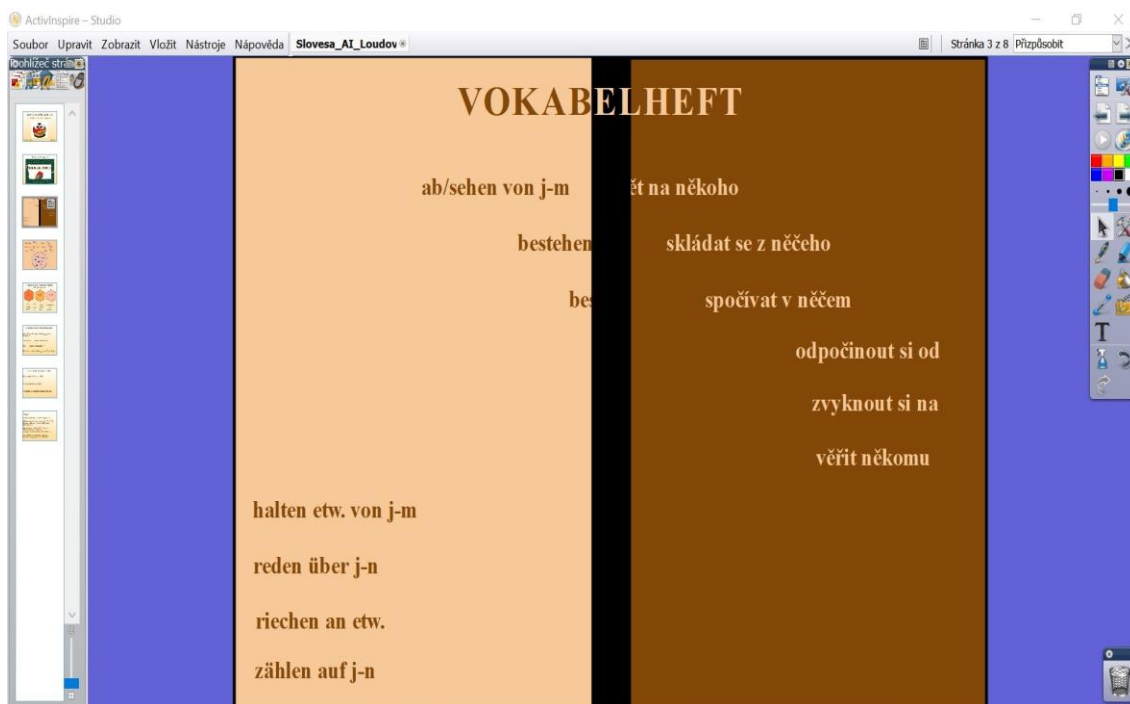
První cvičení bylo zaměřeno na správný překlad německých vazeb. Aby si každý mohl vyzkoušet práci s interaktivní tabulí, byli žáci vyvoláváni náhodně a svou odpověď si mohli zkontrolovat přetažením příslušné vazby do druhého barevného pole, z tohoto důvodu je tento materiál nazván *Vokabelheft*. Výhodou této podoby procvičování je, že všichni studenti správnou odpověď nejenom slyší, ale také vidí.

Pro ukázkovou hodinu toto cvičení sloužilo k opakování, ale je možné jej využít v běžné hodině i pro klasifikované zkoušení.



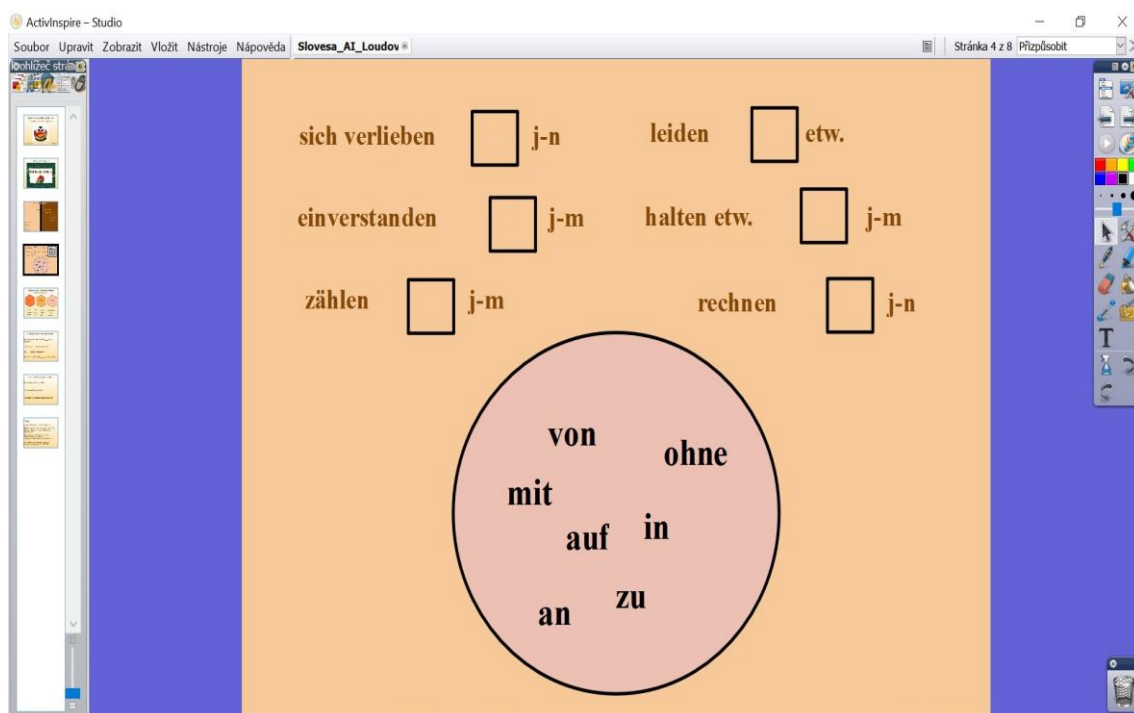
**Obrázek 28:** Slovníček

Aby vše dobře fungovalo, je nezbytné, aby byly vhodně rozvrženy barvy slovních spojení. V tomto případě německé vazby musí být napsané stejnou hnědou barvou, jako je druhá část snímku. Naopak béžová barva je nastavena pro české výrazy i jako pozadí německých vazeb. Černý pruh uprostřed funguje jako přechodník mezi oběma stranami.



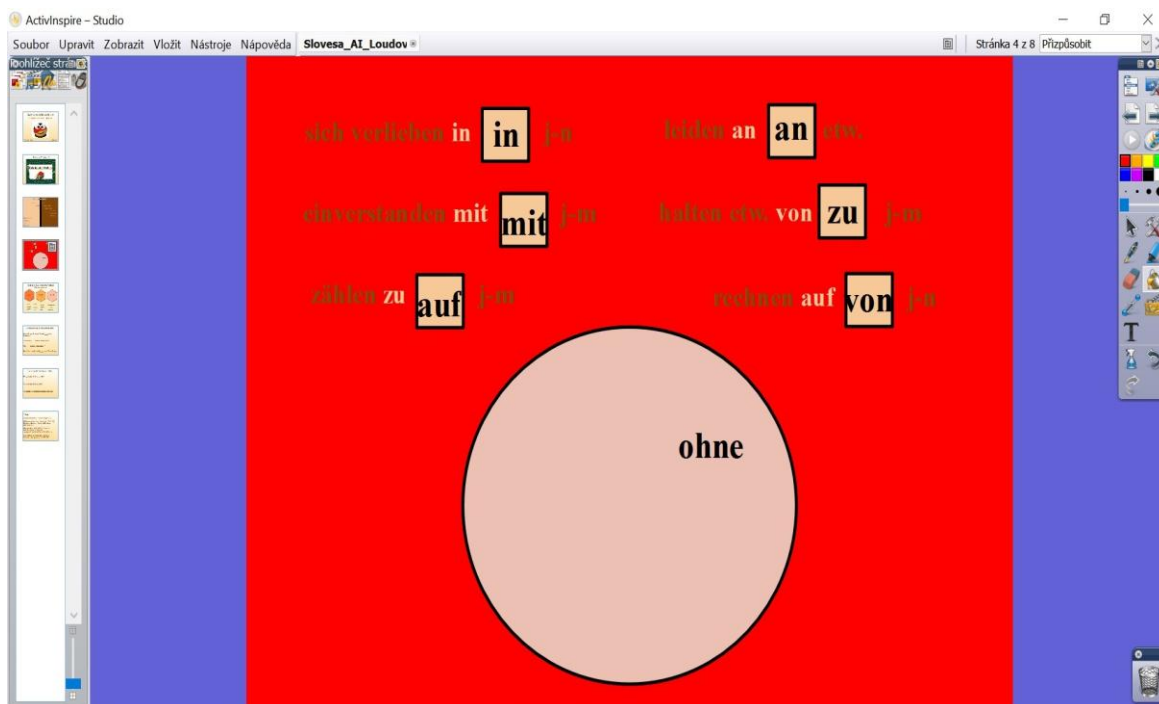
**Obrázek 29:** Slovníček – ukázka fungování

Cílem druhého úkolu bylo doplnit do vyznačených polí odpovídající předložku, kterou si žáci vybrali z kruhové nabídky. Kontrola byla provedena tím, že pomocí nástroje *Kyblík* došlo k vylití pozadí jinou barvou.



**Obrázek 30:** Doplnování předložek ke slovesům

Při sestavování tohoto cvičení je nutné použít pro výplň pozadí pouze jednu barvu. V případě zvolení dvou i více barev by již nebylo možné schovat řešení, proto musí být volba barvy jednotná. Do připravených čtverečků žáci přetáhli jejich vybranou možnost a po vyplnění všech políček následovala kontrola. Kromě přesouvání předložek z kruhu je možné i jejich vepsání pomocí interaktivního pera.



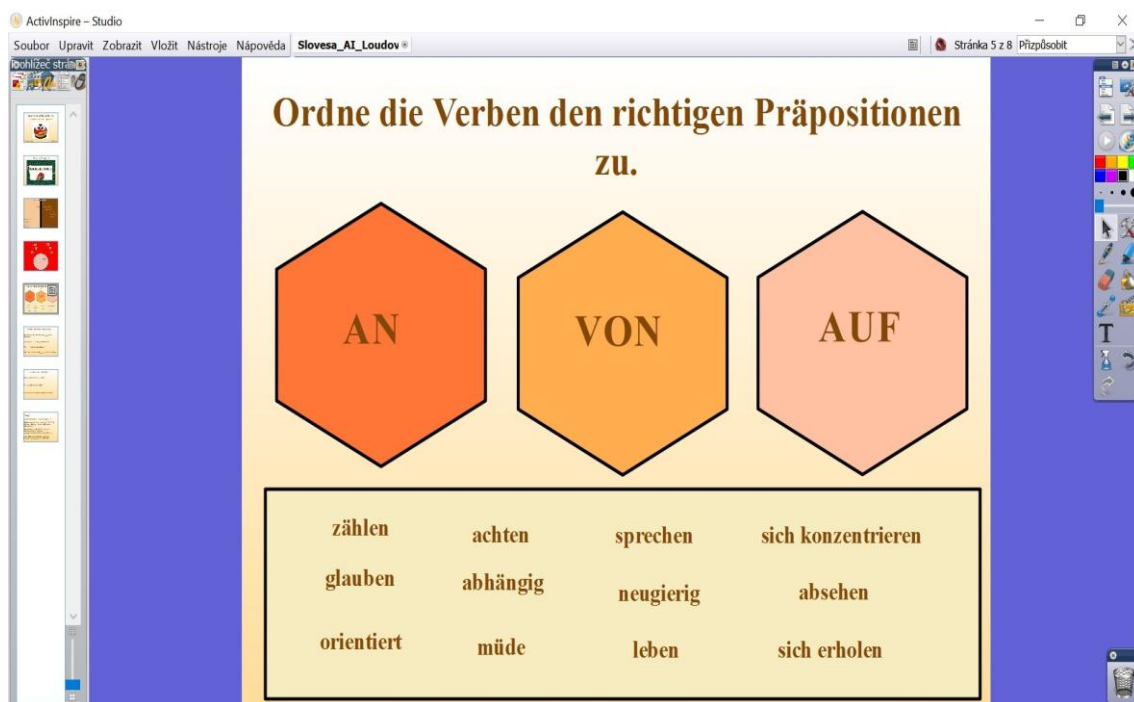
**Obrázek 31:** Doplnování předložek ke slovesům – ukázka řešení

V pořadí třetí cvičení představují tzv. kontejnery. Hlavní úkolem bylo přiřazení sloves ke správné předložce. Kontrola a zpětná vazba proběhla ihned, neboť špatný výběr předložky znamenal navrácení slovesa na původní místo a žák tak musel zvolit jinou možnost.

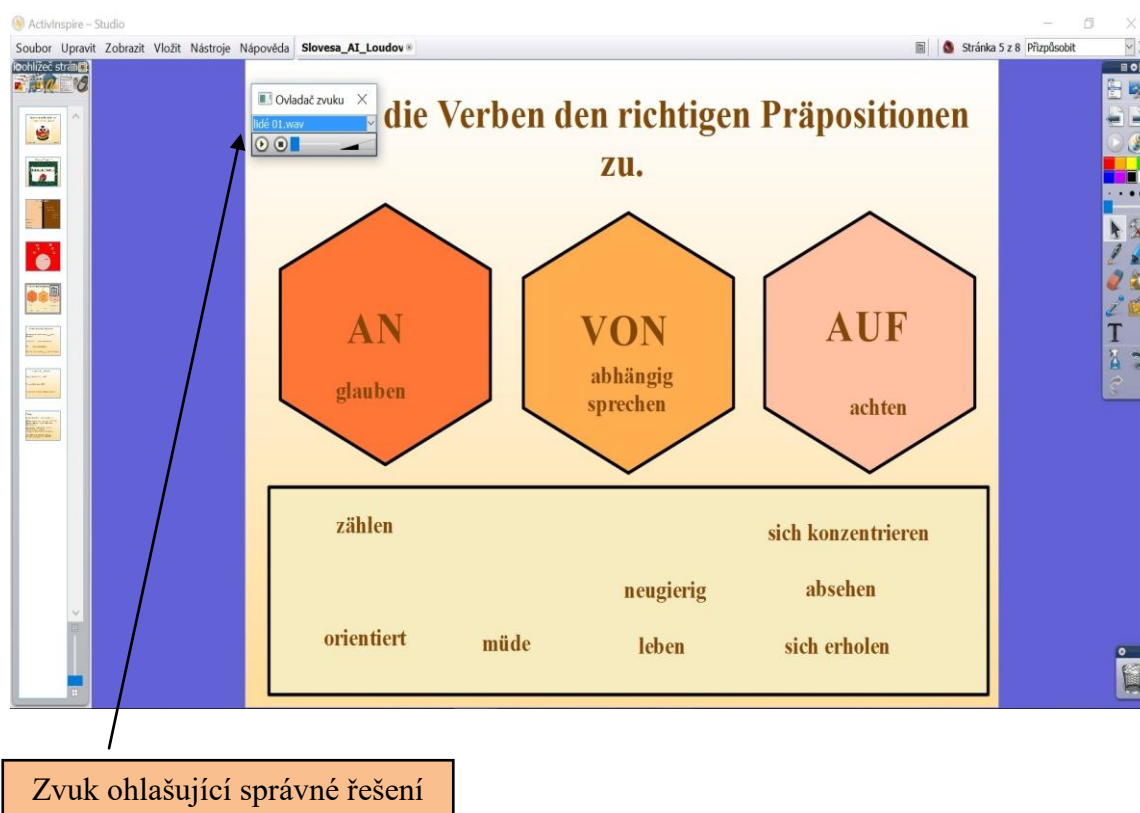
U tohoto úkolu se opět vystřídali všichni žáci a každý měl možnost přiřadit jedno sloveso. Pokud jeho zařazení nebylo správné, měl možnost okamžité opravy a sám si tak mohl chybu opravit. Když byl žák ve své volbě úspěšný, sloveso se přichytilo u vybrané předložky a toto přichycení bylo doprovázeno navoleným zvukem, v tomto případě potleskem.

Podobně jako u interaktivního cvičení zaměřující se na třídění pravidelných a nepravidelných sloves do popelnic je i v tomto případě nutné definovat, jaká slovesa budou kontejnery přijímat. V softwaru ActivInspire se tento příkaz zadává v kolonce *Vlastnosti*, dále *Klíčová slova* a *Identifikace*.



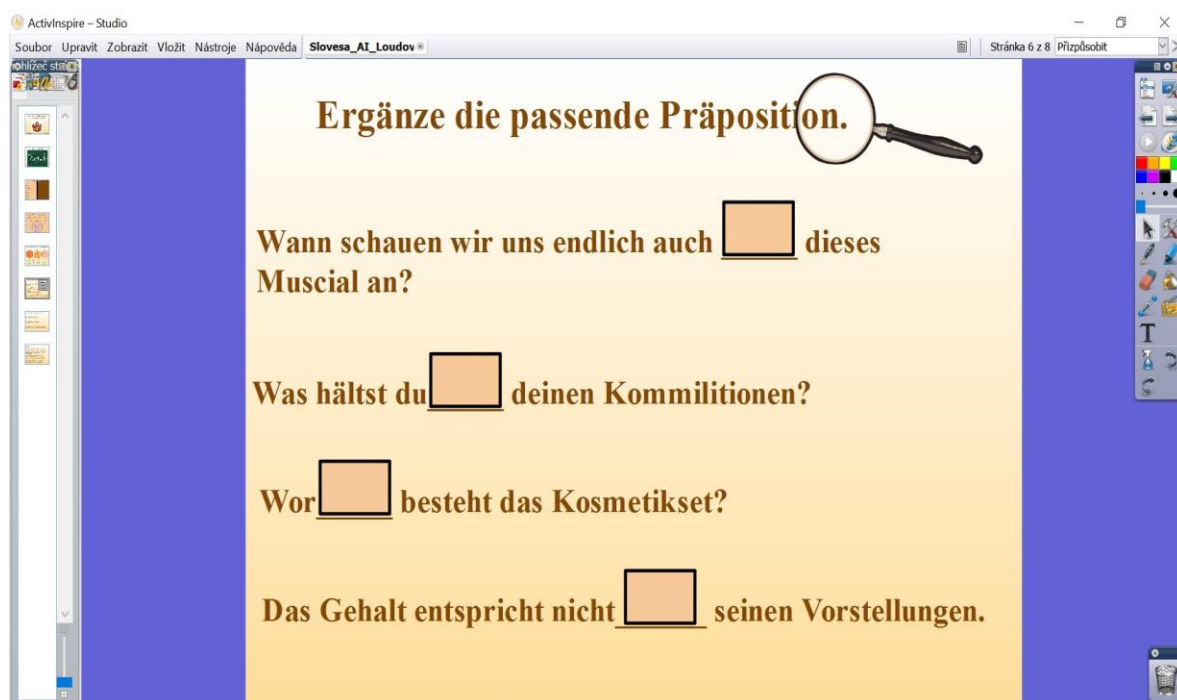


Obrázek 32: Kontejnery



Obrázek 33: Kontejnery – ukázka řešení

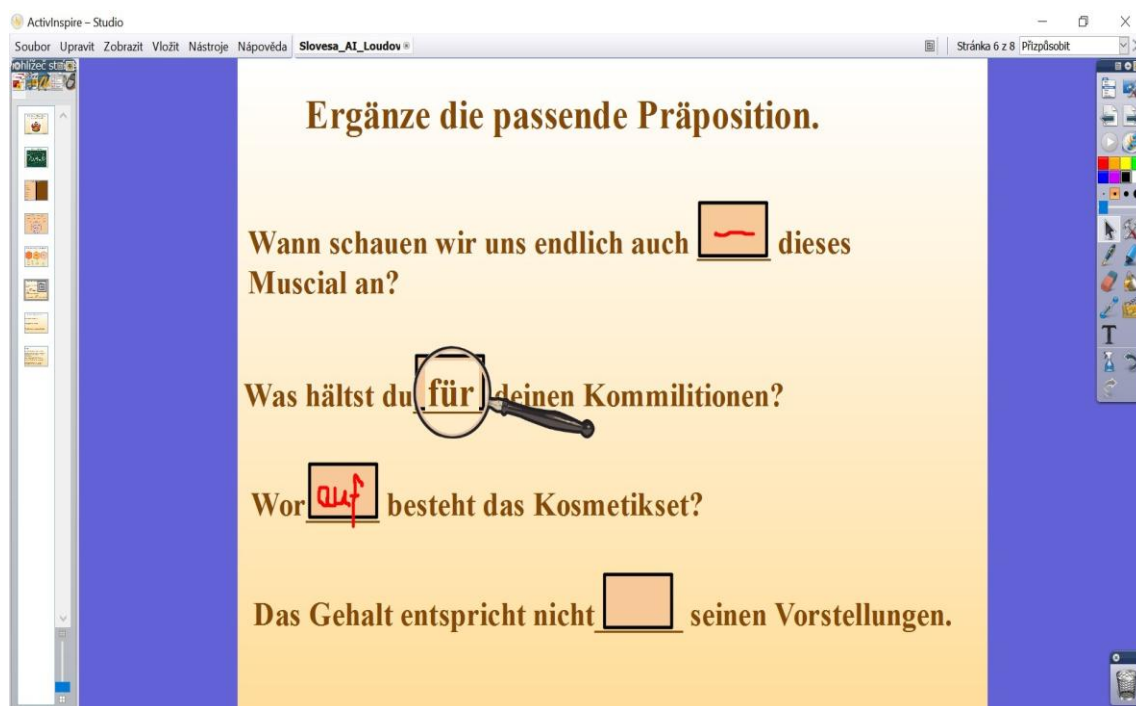
Zbylá dvě cvičení byla zaměřena více prakticky. První z nich bylo opět na doplňování předložek, ale již do celých vět. Žáci nedostali žádnou oporu, ze které by mohli vybírat, ale bylo důležité uplatnit poznatky z hodiny.



**Obrázek 34:** Doplňování předložek do vět

Žáci do předem připravených políček vepsali jimi zvolenou možnost, ale byli předem upozorněni, že se předložená slovesa ve větách nemusí pojít s předložkami. Kontrolu si opět provedli sami žáci s pomocí lupy, která po přiložení na příslušný čtvereček odhalila správnou odpověď.

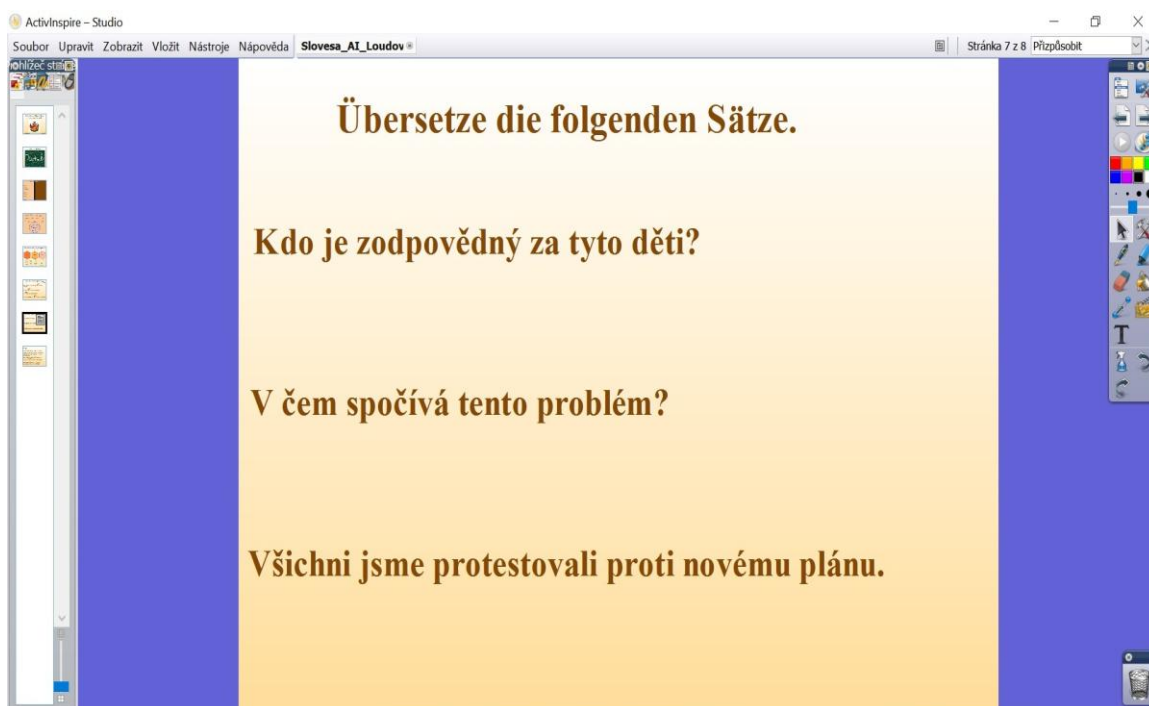
K tomu, aby lupa fungovala, je zapotřebí využít nástroj magické pero a spojit jeho funkčnost s nástrojem lupa. Následně začne lupa adekvátně fungovat a umožňuje tak prostupnost skrze čtverečky, pod nimiž se nachází vhodná předložka.



**Obrázek 35:** Doplnování předložek do vět – ukázka řešení

Poslední cvičení z této prezentace bylo již zaměřené na překlad českých vět do němčiny. Cílem tohoto cvičení bylo, aby si žáci procvičili zařazení vhodných předložek do vět a měli na paměti, že se každá předložka pojí s konkrétním pádem.

Přeložené věty žáci psali přímo pod české zadání, a až po přeložení všech tří zadaných vět proběhla kontrola. Chyby byly vyučujícím opraveny a nástrojem *Guma* vymazány. Nové řešení navrhli opět žáci, správná možnost byla zapsána a barevně zvýrazněna, aby si žáci zapamatovali správné odpovědi a vyhnuli se případným chybám.

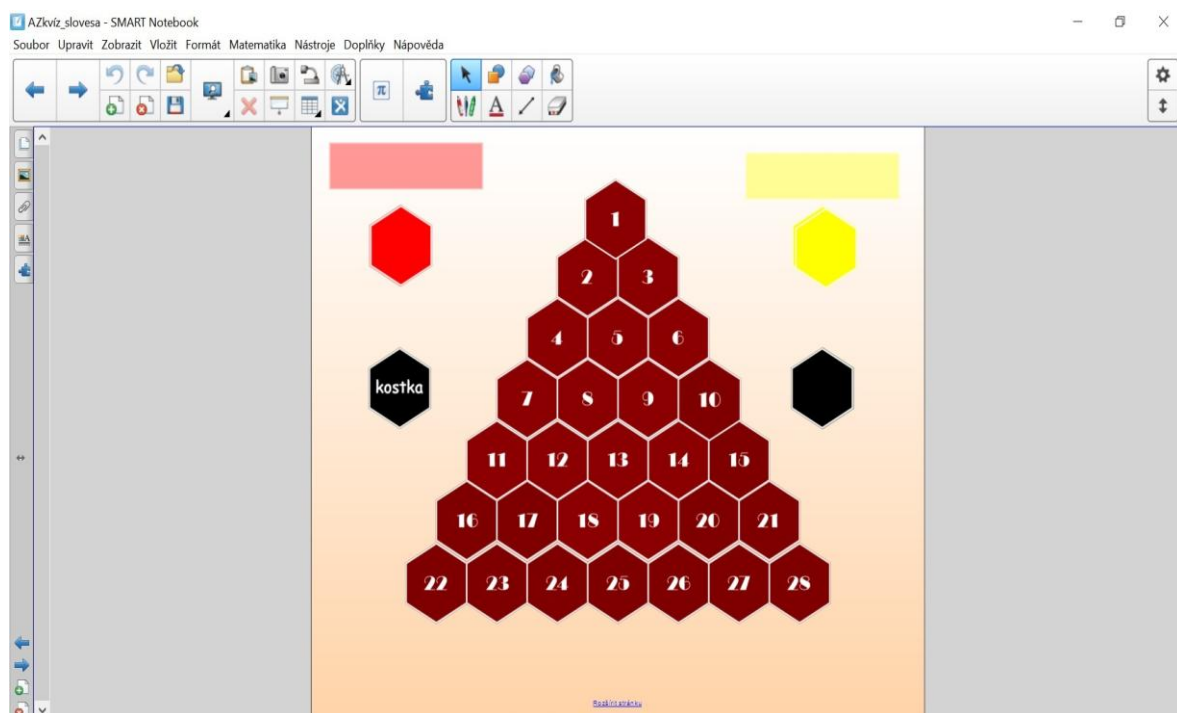


**Obrázek 36:** Překlad vět

Závěr hodiny byl věnován opět hře, pro střední školu byla vytvořena hra AZ kvíz. Vzhledem k tomu, že výuka na střední škole proběhla až po výuce na škole základní, bylo možné časovou náročnost cvičení lépe odhadnout. Z tohoto důvodu byla pro tuto hru ponechána větší časová rezerva. Ta zabrala v hodině cirká 12 minut.

Aby mohli žáci začít hrát, bylo potřebné rozdělení do dvou skupin, které proběhlo náhodně dle zasedacího pořádku. Pravidla hry nebylo potřeba podrobně vysvětlovat, neboť všichni žáci hru znají z televizního vysílání.

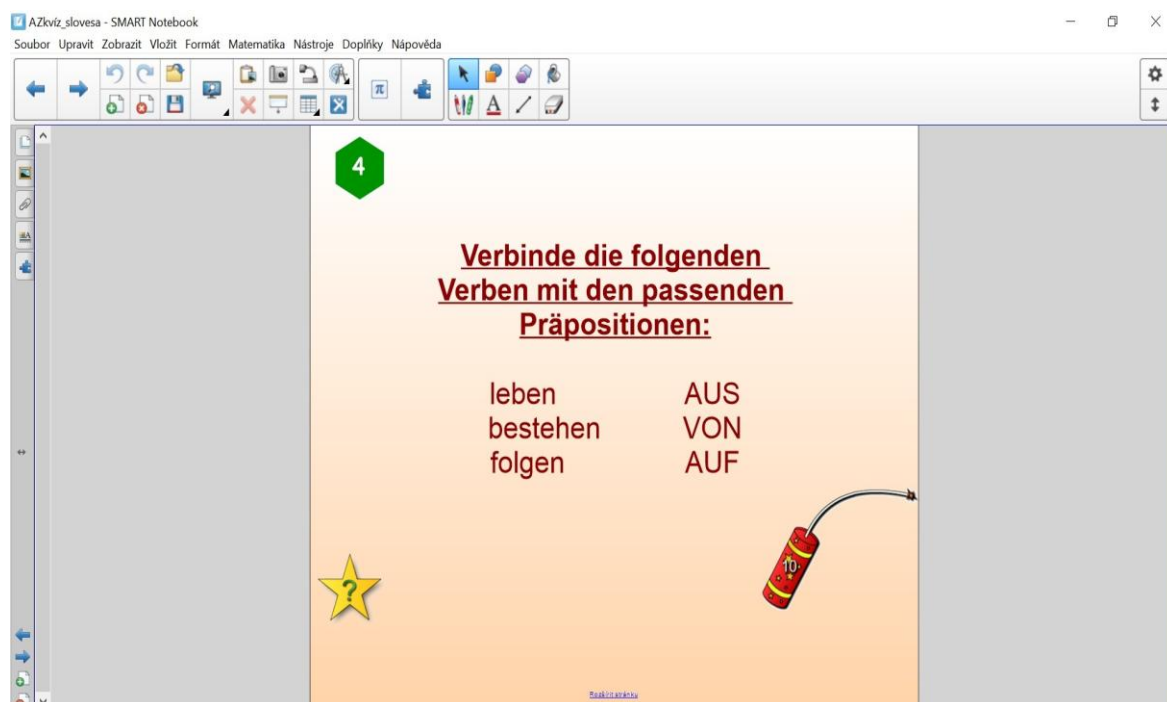
Herní plán je možné vytvořit pomocí nástroje *Tvar*, kterému přidělíme vlastnosti odkazující na další stránky s otázkami. Existují také předpřipravené šablony, které lze různě doplňovat a upravovat. Pro tuto hru byla šablona stažena z portálu [Veškole.cz](http://Veškole.cz) a upravena pro účely procvičování vybraného gramatického jevu.



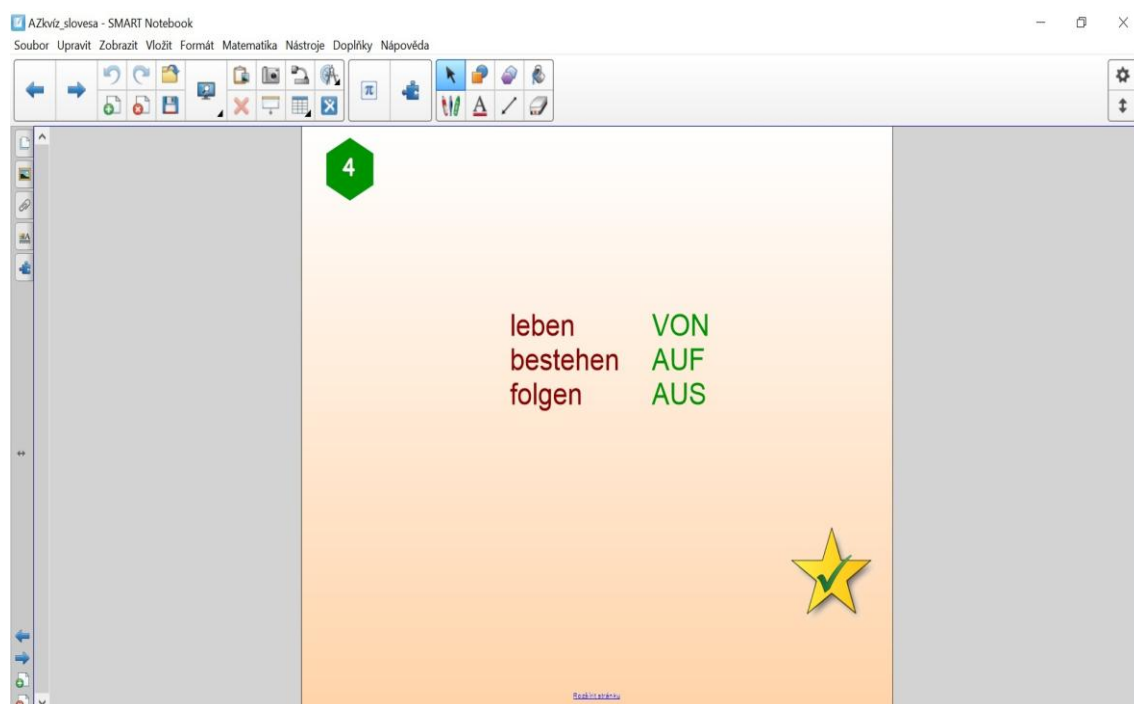
**Obrázek 37:** Herní plán hry AZ Kvíz

Herní plán se skládá z 28 hracích polí. Po kliknutí na vybrané políčko se otevřela soutěžní otázka. Když si žáci v klidu přečetli zadání otázky, byl spuštěn časový limit. Po kliknutí na hvězdičku s otazníkem se zobrazila správná odpověď a hvězdička na stránce s řešením žáky vrátila zpět na základní herní pole.

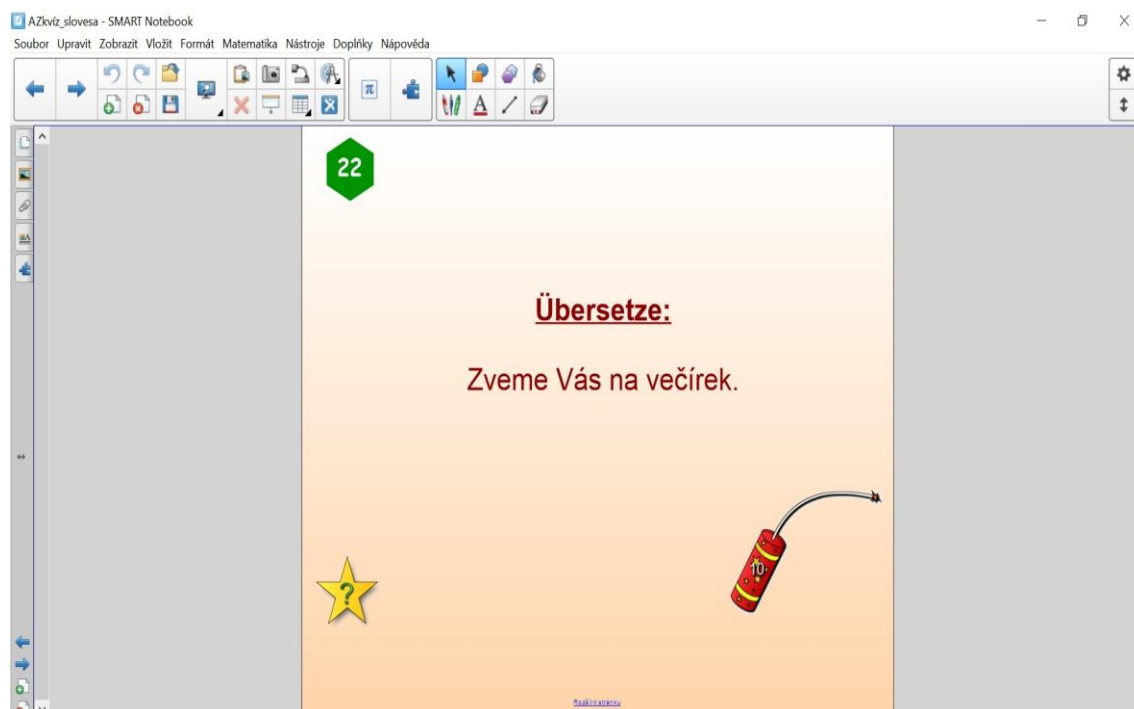
Hra byla řízena vyučujícím, jehož úkolem bylo přiřazovat do hracího pole barvu skupinky hráčů, kteří na danou otázku odpověděli správně, a to přetažením příslušné barvy.



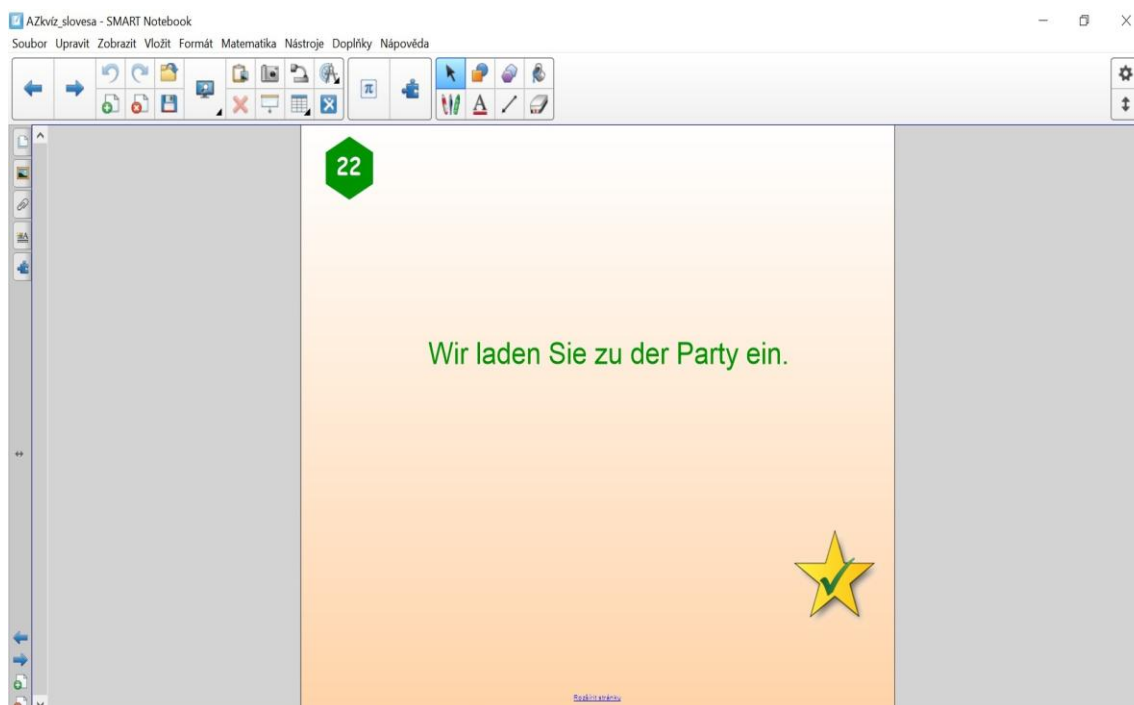
**Obrázek 38:** Ukázka zadání ze hry AZ kvíz I.



**Obrázek 39:** Ukázka odpovědi ze hry AZ kvíz I.



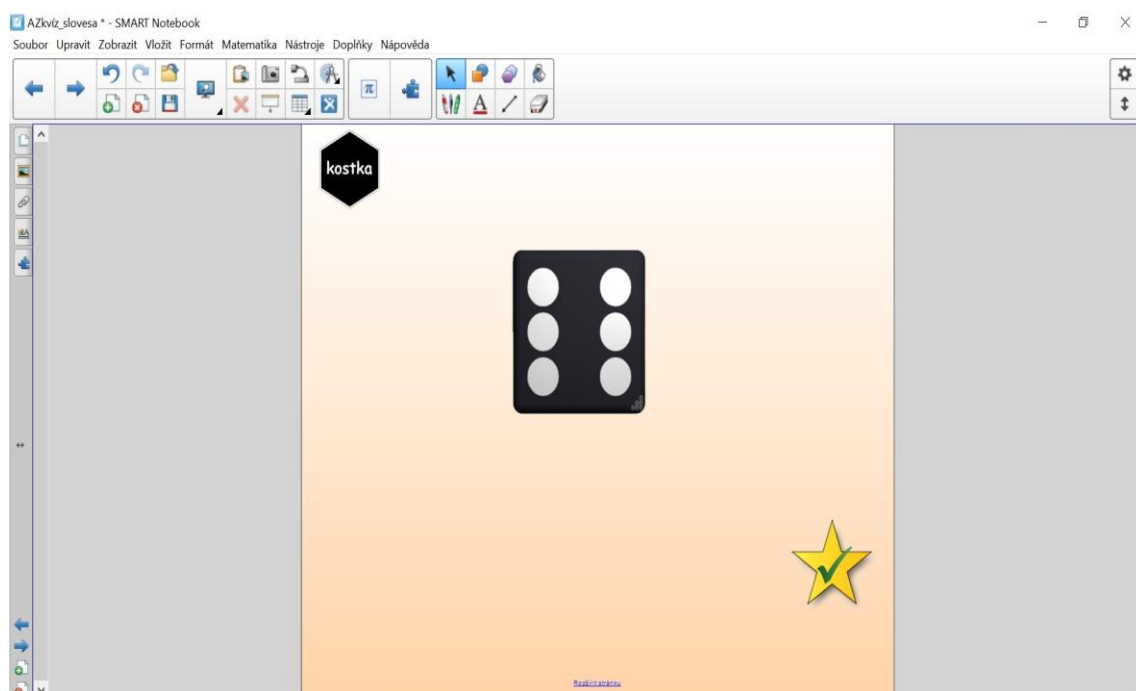
**Obrázek 40:** Ukázka zadání ze hry AZ kvíz II.



**Obrázek 41:** Ukázka odpovědi ze hry AZ kvíz II.

V případě, že skupina žáků odpověděla nesprávně, dostala možnost odpovídat druhá skupina. Pokud odmítli odpovědět, políčku byla přiřazena černá barva a o dalším přidělení rozhodl hod hrací kostkou. Skupina, která hodila vyšší číslo, získala soutěžní políčko.

Otázky si volila družstva vždy střídavě. Družstvo, které spojilo všechny tři strany pyramidy, zvítězilo.



**Obrázek 42:** Možnost užití kostky ve hře AZ kvíz

#### 4.4.1 Zhodnocení výuky na SŠ

S žáky, se kterými jsem měla možnost v jedné vyučovací hodině pracovat, se mi pracovalo velmi dobře. Již od paní učitelky jsem věděla, jak žáci přibližně pracují a také že se ve skupině nachází žákyně, která má problémy v oblasti gramatiky a že německý jazyk nepatří k jejím oblíbeným předmětům na škole.

Tato dívka byla při mé hodině oproti ostatním opravdu pasivní. Ostatní žáci měli o výuku zájem.



Již bylo zmíněno, že žáci ve výuce německého jazyka s interaktivní tabulí téměř nepracují, neboť se nachází v zeměpisné učebně. Z tohoto důvodu jsem se obávala, že práce bude složitá a v úvodu hodiny ztratíme čas vysvětlováním jak s tabulí pracovat. Tato obava mi byla rychle vyvrácena, neboť žáci tabuli velmi aktivně využívají při hodinách zeměpisu a tudíž ji poměrně dobře ovládají.

Výhodné také bylo, že hodina německého jazyka proběhla třetí vyučovací hodinu a mohla jsem si tedy funkčnost interaktivní tabule vyzkoušet během dvacetiminutové přestávky. Tento čas byl dále využit pro kalibraci tabule, se kterou mi pomohl učitel zeměpisu.

Do výuky jsem se snažila zapojovat všechny žáky, a to i v případě že se některý žák dopustil chyby. Než jsem sama chybu opravila a sdělila správné řešení, vybídla jsem ostatní žáky k opravě. Pokud ani zbytek skupiny nebyl opravy schopný, provedla jsem ji sama.

Aby žáci dávali pozor a byli aktivní, i když zrovna nepracovali u tabule, vytvořila jsem i pro tuto skupinu pracovní listy kopírující cvičení na interaktivní tabuli.

Nejvíce aktivní byli ale žáci na konci vyučovací hodiny při hře AZ kvíz. Skupiny musely spolupracovat, radit se a společně se shodnout na výsledné odpovědi. Průběh této hry nebyl narušen většími kázeňskými problémy, kvůli kterým by musela být hra přerušena. V rámci soupeřivosti a snahy vyhrát na sebe žáci pokřikovali, ale vždy se je podařilo usměrnit. Pozitivum vidím také ve skutečnosti, že i dívka, která nebývá při hodinách německého jazyka příliš aktivní, projevila u této hry zájem a snažila se spolupracovat se svojí skupinou.

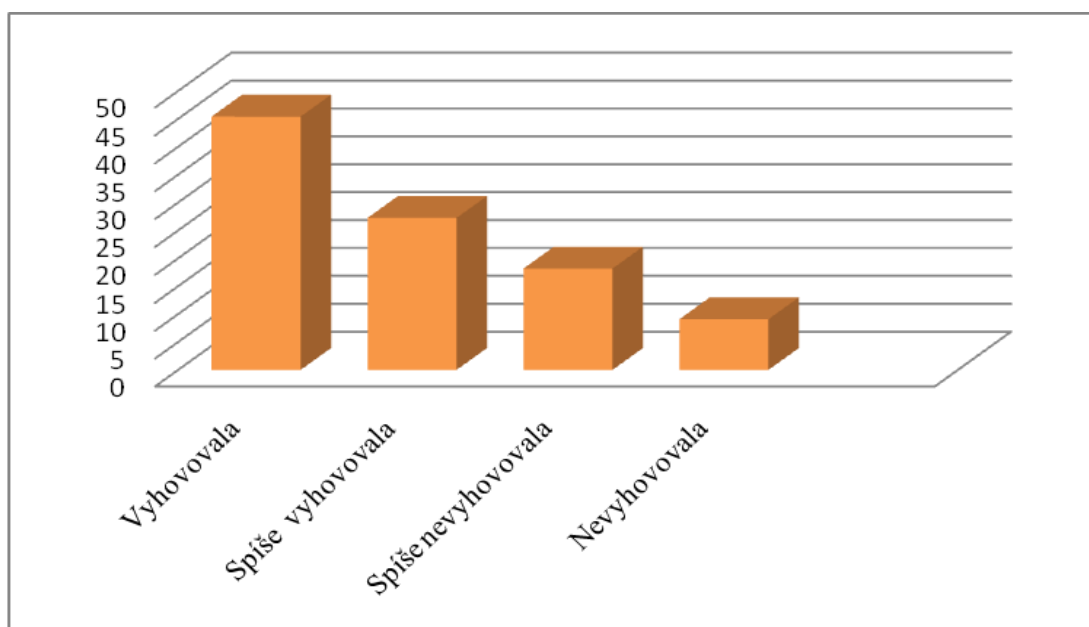
Práce s interaktivní tabulí probíhala standardně a díky možnosti vyzkoušení si cvičení ještě před hodinou jsem nemusela během vyučování řešit žádný technický problém.

Při odchodu jsem žákům rozdala dotazníky a poprosila je o vyplnění v průběhu dne. Ty mi následně paní učitelka na konci vyučovacího dne předala.

## 4.5 Vyhodnocení dotazníkového šetření na ZŠ

Dotazníkové šetření bylo uskutečněno v devátých ročnících, celkově na položené otázky odpovídalo 22 žáků (hodnota 4,54 % v grafu představuje 1 žáka). Cílem šetření bylo zjistit, jak žákům vyhovovala výuka s využitím interaktivní tabule a zda i-tabuli považují za pozitivní přínos v oblasti vyučovacího procesu.

Dotazník byl rozdělen na dva typy otázek, uzavřené a otevřené. Aby mohly být otázky přesněji vyhodnoceny, u otevřených otázek byl většinou stanoven limit možných odpovědí.



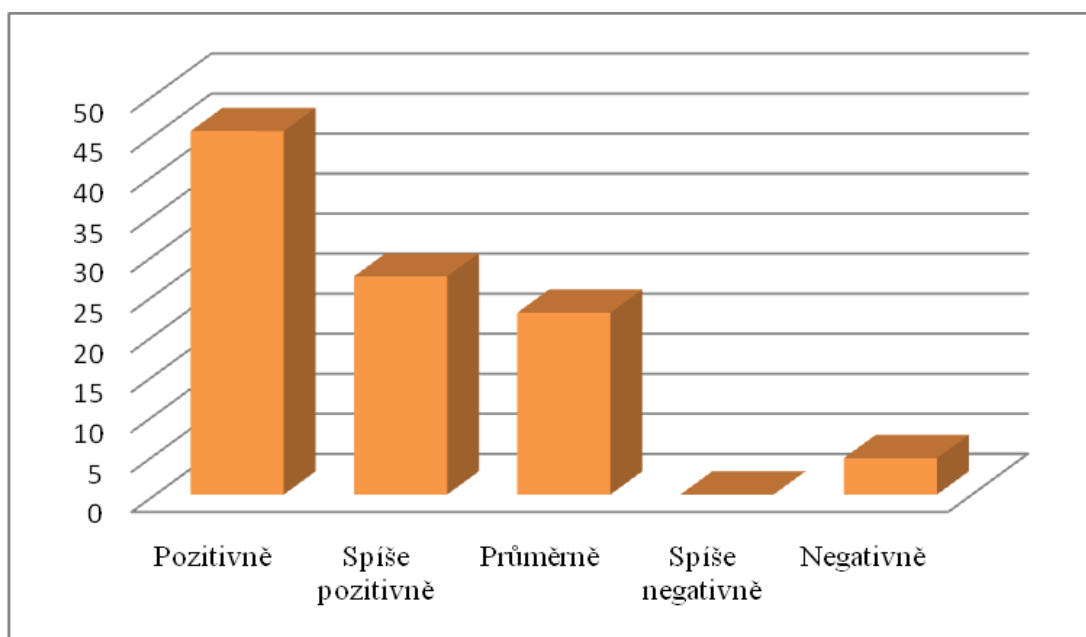
**Graf 1:** Forma výuky ZŠ

**Znění otázky:** Zvolená forma výuky mi

- a) Vyhovovala
- b) Spíše vyhovovala
- c) Spíše nevyhovovala
- d) Nevyhovovala

První otázka byla zaměřena na hodnocení zvolené formy výuky. Žáci vybírali ze čtyř předem stanovených odpovědí. Jak vyplývá z grafu, necelá polovina žáků se

vyjádřila pro jednoznačnou odpověď *Vyhovovala*, celkově 45,4 %. Možnost *Spíše vyhovovala* si vybralo 6 žáků (27,3 %). Negativně vnímalo výuku také 27,3 %. Ti hodnotili, že jim výuka spíše nevyhovovala (6 žáků) nebo zcela nevyhovovala. Pro poslední odpověď se rozhodli dva žáci.

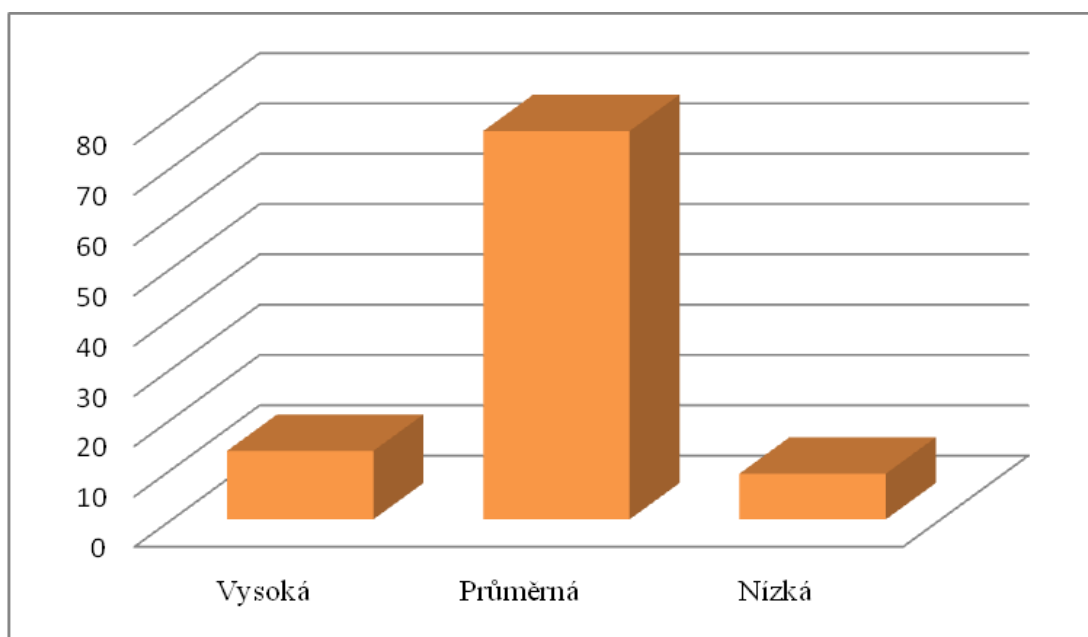


**Graf 2:** Hodnocení výuky ZŠ

**Znění otázky:** Výuku s využitím interaktivní tabule hodnotím

- a) Pozitivně
- b) Spíše pozitivně
- c) Průměrně
- d) Spíše negativně
- e) Negativně

Výsledky druhé otázky částečně korespondují s výsledky té první, neboť stejné procento žáků, 45,4 % se v hodnocení vyjádřilo pozitivně. Odpověď *Spíše pozitivně* uvedlo 27,3 %. Velmi podobné procento žáků označilo, že hodinu hodnotí průměrně, celkově se jednalo o 22,7 %. Negativně vnímal hodinu jeden žák.

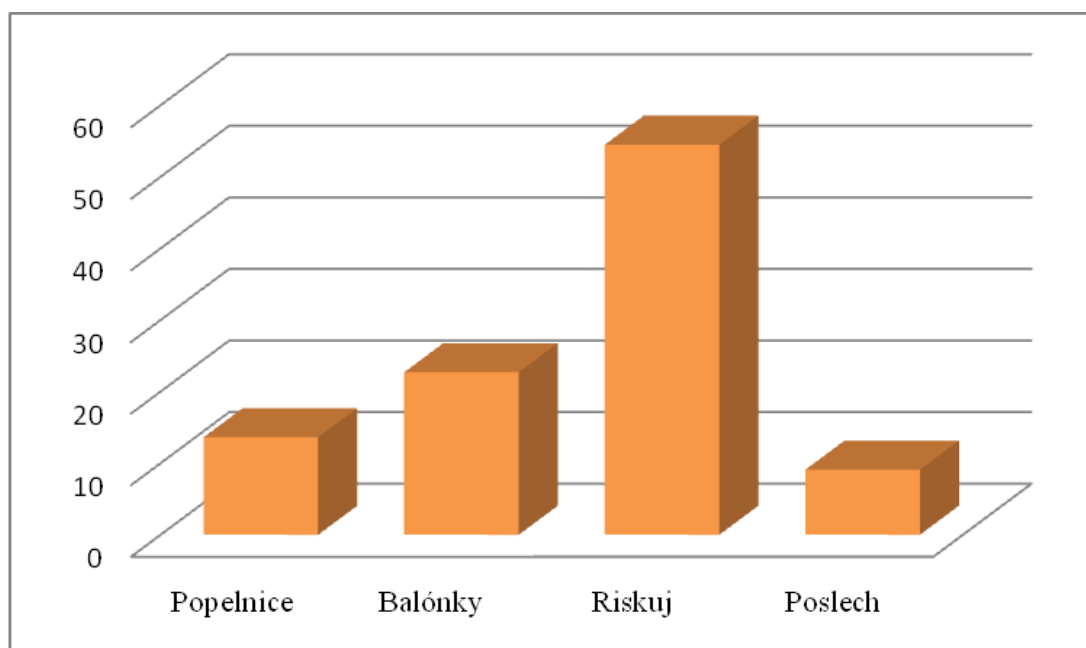


**Graf 3:** Úroveň srozumitelnosti výukových materiálů ZŠ

**Znění otázky:** Úroveň srozumitelnosti výukových materiálů byla

- a) Vysoká
- b) Střední
- c) Nízká

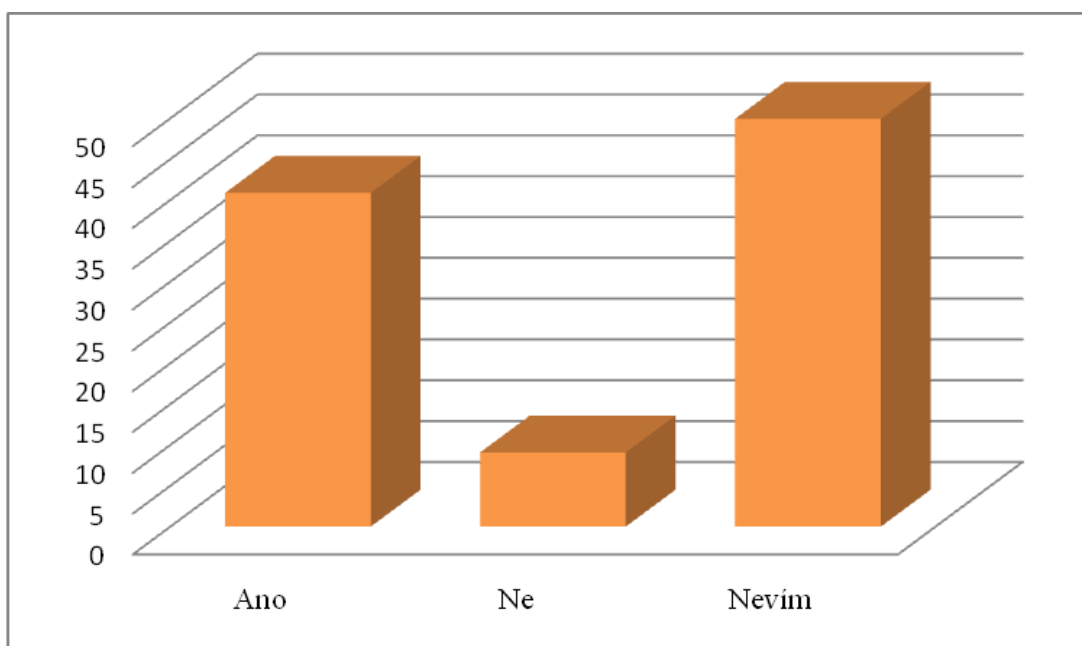
V této otázce bylo dosaženo poměrně jednoznačné odpovědi. Největší procento žáků odpovědělo, že srozumitelnost předložených materiálů byla pro ně průměrná. Takto odpovědělo 17 žáků (77,2 %). Jako vysokou ji ohodnotilo 13,7 % žáků a dva žáci (9,1 %) považovali materiály za nesrozumitelné a zvolili variantu *Nízká*.



**Graf 4:** Nejvíce vyhovující cvičení ZŠ

**Znění otázky:** Napiš, které z předložených cvičení ti nejvíce vyhovovalo (otevřená otázka).

Další otázka byla zaměřena již na konkrétní cvičení, která byla žákům prezentována. Respondenti tedy nemuseli vybírat z nabízených odpovědí, ale svůj tip měli sami napsat. Ačkoli z časových důvodů nebylo možné dohrát hru Riskuj do konce, žáci ji označili za cvičení, které jim nejvíce vyhovovalo. Vyjádřilo se pro něj přes polovinu dotazujících, 54, 5 %. Druhá pozice připadla cvičení, ve kterém žáci překládali české i německé tvary sloves. K tomuto opakování byly zvoleny balónky, které po prasknutí odhalily správnou odpověď. Toto cvičení vyhovovalo 22, 7 % žáků. Zbytek skupiny žáků si vybral za nejvíce vyhovující cvičení s popelnicemi, 13,7 % a poslech, který vyhovoval 9,1 % žáků.

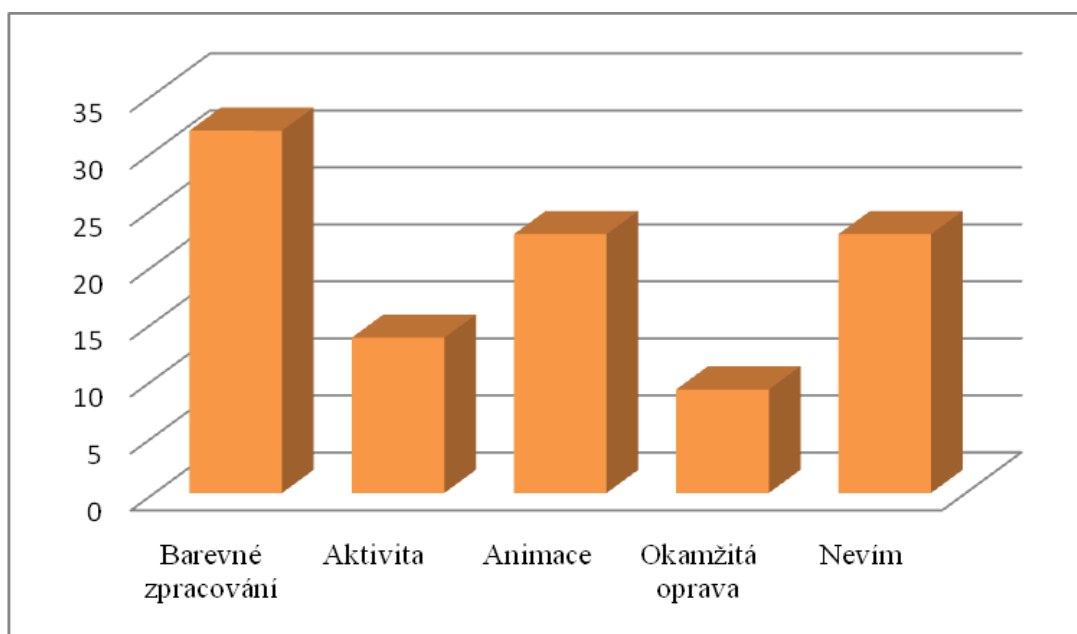


**Graf 5:** Vztah interaktivní tabule a lepšího zapamatování učiva ZŠ

**Znění otázky:** Myslím, že si probíranou látku během výuku s využitím interaktivní tabule zapamatuji lépe.

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

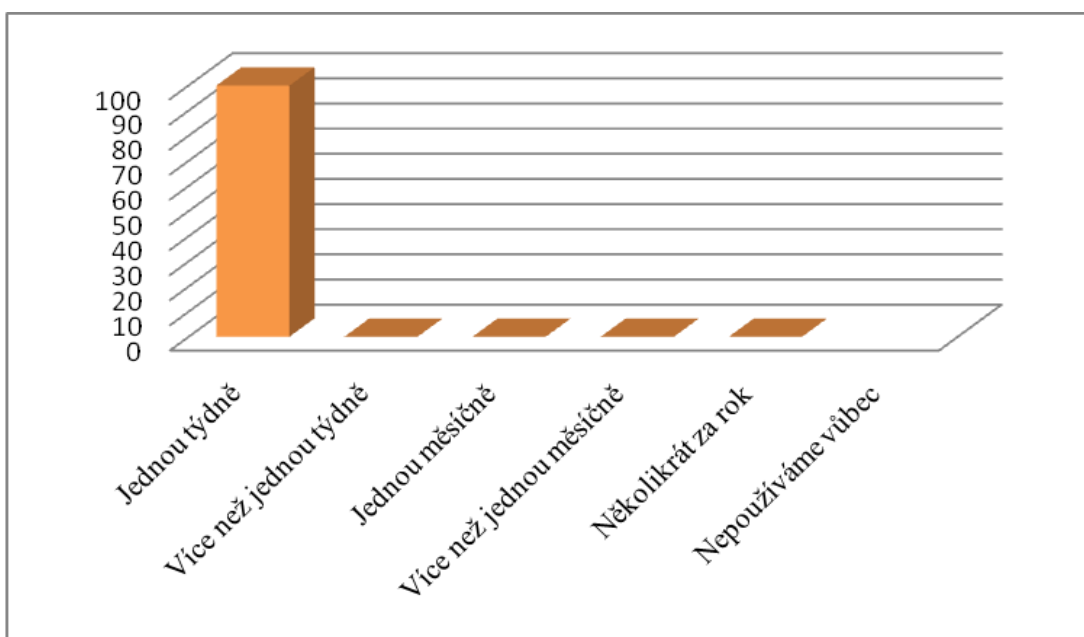
Pátá otázka byla rozdělena na dvě části. První z nich zjišťovala, zdali si žáci myslí, že interaktivní tabule je vhodným prostředkem k lepšímu zapamatování učiva. Nejvíce žáků odpovědělo, že neví, zda jim pomáhá využití i-tabule k efektivnějšímu osvojení probírané látky. Pro tuto variantu se rozhodlo necelých 50 %. Pozitivně tuto skutečnost vidí 40,3 % žáků, v dotazníku zaškrtnulo odpověď *ano*. Ve využívání interaktivní tabule nevidí smysl dva žáci, tedy 9,1 %.



**Graf 6:** Interaktivní tabule a její přispění k lepšímu zapamatování gramatického učiva ZŠ

**Znění otázky:** Napiš, proč si myslíš, že využívání interaktivní tabule by mohlo vést k lepšímu zapamatování probírané látky (otevřená otázka).

Tento graf znázorňuje, jaké klady vedoucí k lepšímu zapamatování učiva žáci uvedli. Nejčtenější odpověď se týkala toho, že interaktivní tabule umožňuje lepší barevné zpracování než klasická křídlová tabule. Barevné rozlišení jim tak napomáhá v procesu osvojování. Tuto odpověď uvedlo 31,8 % žáků. Poměrně vyrovnaných výsledků dosáhly odpovědi *Animace* a *Nevím*. 22,7 % žáků přisuzují v procesu učení váhu animačním možnostem interaktivní tabule a 24,7 % žáků odpovědělo, že neví. Tři žáci (13,6 %) přisuzují důležitost skutečnosti, že mohou být v hodině aktivní, víc si z hodiny odnášejí, a proto si učivo lépe zapamatují. Nejméně žáků, pouze 9,1 %, uvedlo odpověď *okamžitá* či *rychlá oprava*.



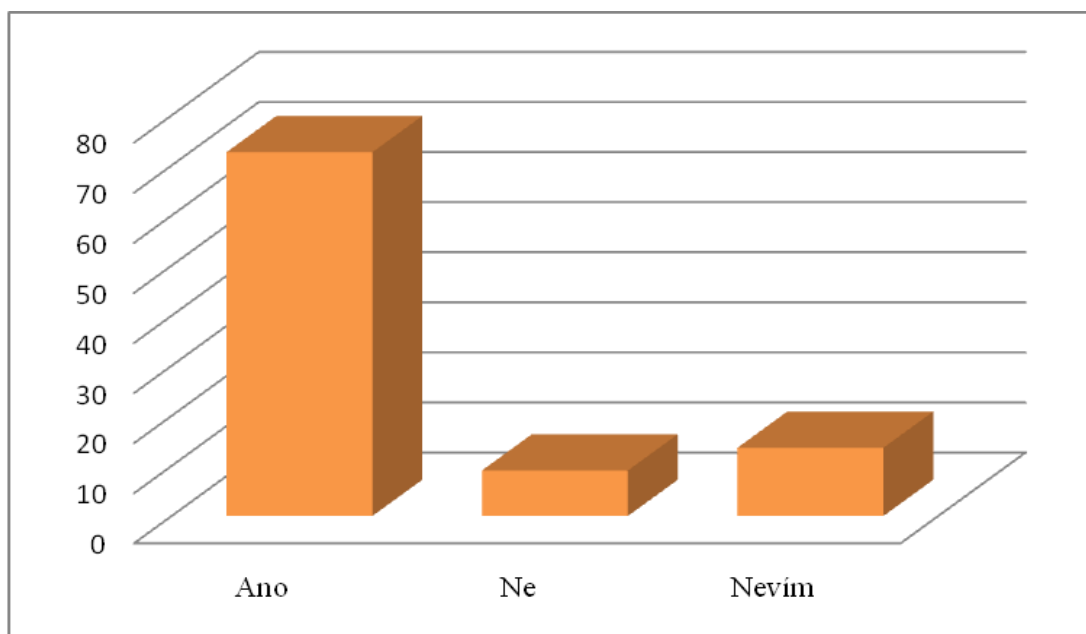
**Graf 7:** Aktivní využívání interaktivní tabule ZŠ

**Znění otázky:** Interaktivní tabuli ve výuce německého jazyka využíváme

- a) Jednou týdně
- b) Více než jednou týdně
- c) Jednou měsíčně
- d) Více než jednou měsíčně
- e) Několikrát za rok
- f) Nepoužíváme vůbec

V této výpovědi bylo dosaženo jednoznačné shody. Všichni žáci odpověděli, že interaktivní tabuli využívají ve výuce jednou týdně.



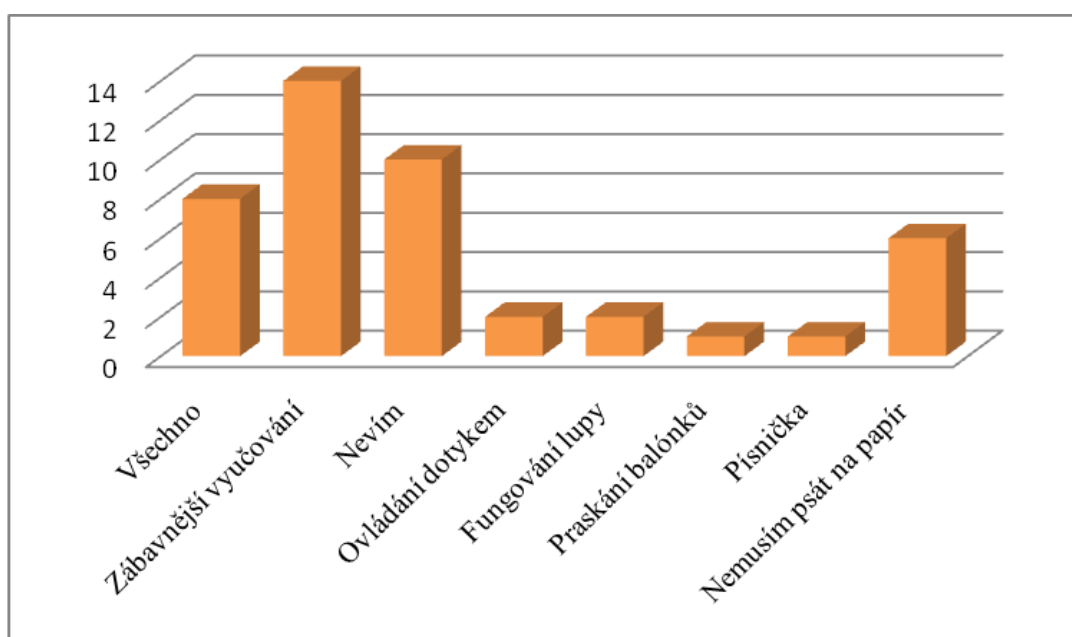


**Graf 8:** Možnost častějšího využívání interaktivní tabule ZŠ

**Znění otázky:** Chtěl(a) bych využívat interaktivní tabuli při výuce německého jazyka častěji.

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

Žáci byli dotazováni, zda by chtěli v hodinách německého jazyka pracovat s interaktivní tabulí častěji. Z výše uvedeného grafu vyplývá, že se nejvíce žáků vyjádřilo kladně, a to 72,7 %. Část žáků si není jistá, a proto odpověděla *Nevím* (13,2 %). Nejméně žáků, 9,1 %, zvolilo možnost, že by častější užívání interaktivní tabule ve výuce neuvítalo.

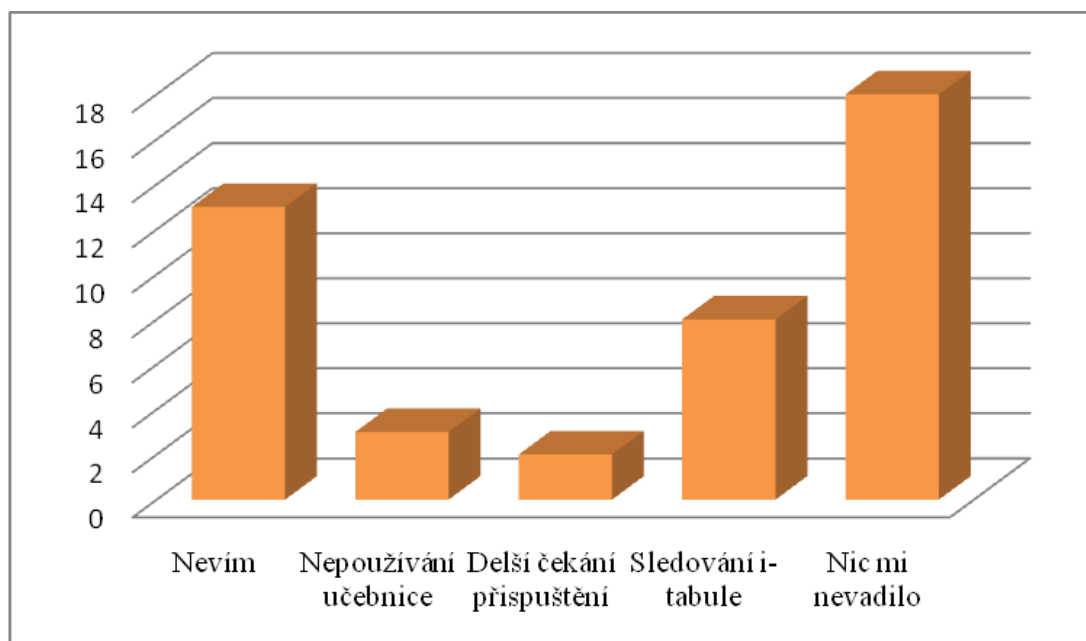


**Graf 9:** Klady při práci s interaktivní tabulí ZŠ

**Znění otázky:** Při práci s interaktivní tabulí se mi nejvíce líbilo (otevřená otázka).

Při této výpovědi bylo cílem zjistit, co žáci hodnotí nejvýše při práci s interaktivní tabulí. Někteří žáci uváděli konkrétní animace, které byly při výuce použity, a někteří se zaměřili na samotné ovládání i-tabule.

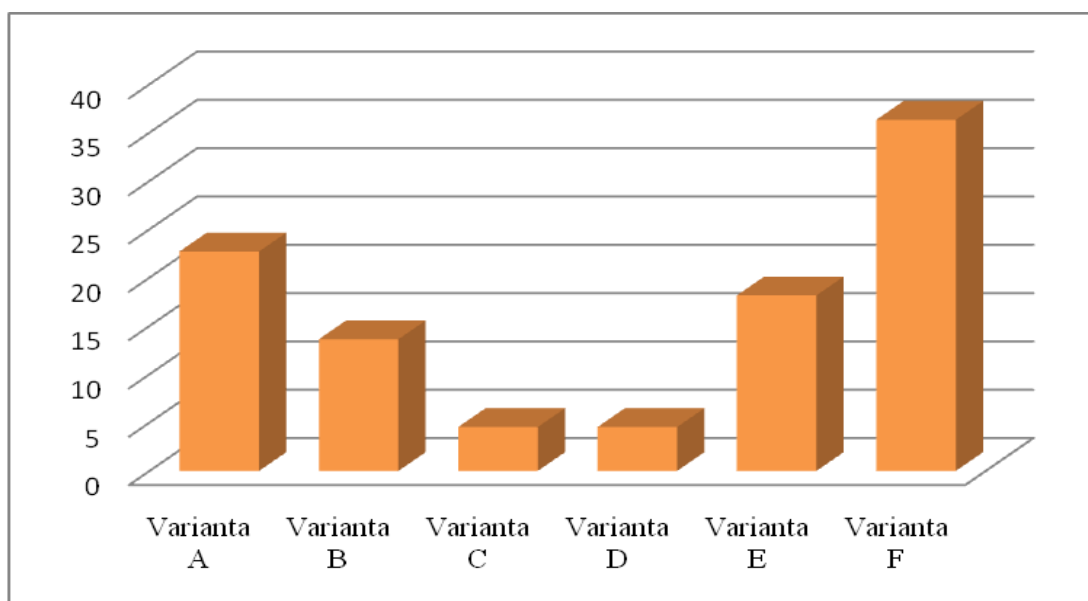
Žákům bylo zadáno, aby uvedli dvě možnosti. Z tohoto důvodu není znázorněn procentuální výpočet, ale vždy počet žáků ke každé výpovědi. Nejvíce žáků, konkrétně 14, uvedlo, že při práci s interaktivní tabulí je hodina zábavnější či zajímavější. Častá odpověď byla také *Nevím*, tu napsalo žáků 11. Skutečnost, že při práci s interaktivní tabulí jsou žáci spokojeni se vším, jich uvedlo 8. Vícekrát se také v dotazníku objevila odpověď (5 krát), že žáci mají rádi na práci s tímto typem zařízení fakt, že si nemusí psát na papír a pracují přímo v interaktivních materiálech. Jiní žáci (2) vyzdvihli možnost ovládat i-tabuli pouze prsty či pomocí dotyku. Stejného počtu odpovědí dosáhl nástroj lupa, která byla během cvičení využita ke kontrole. Pro jednoho žáka byla významná možnost poslechu a jednou se také objevila výpověď věnující se animaci, konkrétně balónkové.



**Graf 10:** Zápory při práci s interaktivní tabulí ZŠ

**Znění otázky:** Při práci s interaktivní tabulí se mi naopak nelíbilo (otevřená otázka).

Pokud byla položena otázka věnující se pozitivům, bylo vhodné zařazení i opačně zaměřené otázky. Téměř každý žák uvedl, že mu při práci s interaktivní tabulí nevadí vůbec nic. Tato výpověď se objevila 18 krát. Často se žáci také vyjadřovali, že nedokážou říct nebo že nevědí. Tyto varianty byly sloučeny do jedné odpovědi *Nevím* a celkově ji uvedlo 13 žáků. Méně častou, přesto významnou reakci na práci s i-tabulí, napsalo 8 žáků a jednalo se o nepřetržité sledování i-tabule. Nevyužití učebnice v hodině vadilo 3 žákům a 2 vytkli delší časovou prodlevu.



**Graf 11:** Osvojování gramatiky ZŠ

**Znění otázky:** Gramatické jevy se nejrychleji naučím,

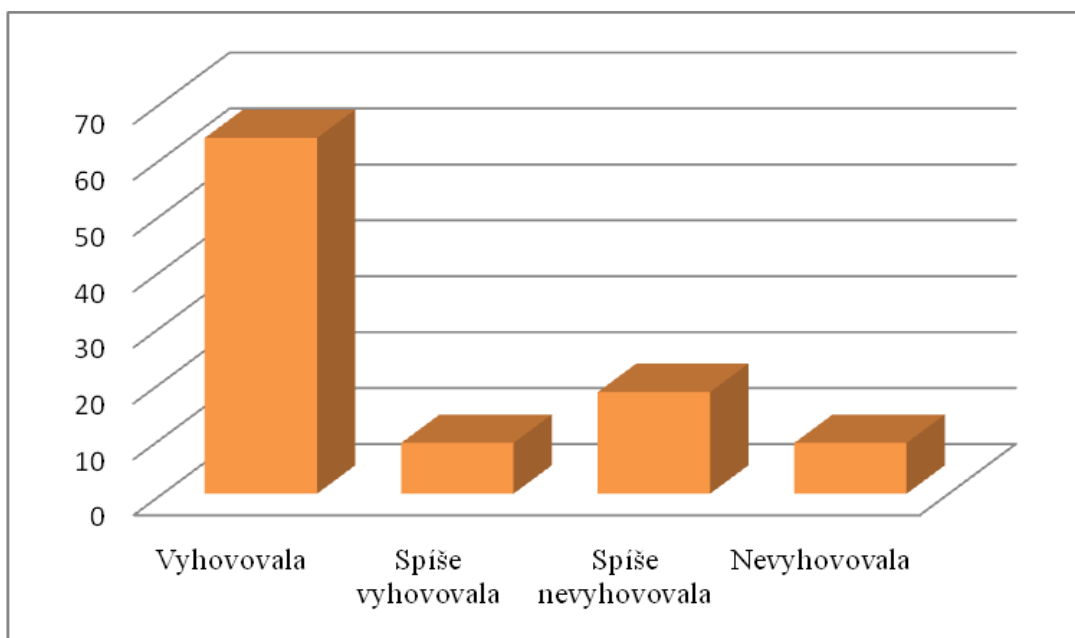
- a) Když se učím nahlas (ze svých poznámek, z učebnice, apod.).
- b) Když se učím spolužáky, můžeme tak o problému diskutovat.
- c) Když se učím pomocí poslechu (již z výkladu učitele si velmi zapamatuji).
- d) Když využívám pohybu (často chodím po místnosti).
- e) Když využívám různé pomůcky (výroba kartiček, kreslení tabulek, grafů, využití barev a zvýrazňovačů).
- f) Kombinací výše uvedeného.

Poslední desátá otázka se již netýkala samotné výuky a předložených materiálů, ale cílem bylo zjistit a ověřit si, jak se efektivně žáci učí a jaké učební styly při osvojování gramatiky využívají. Nejčastěji žáci uváděli variantu F, tedy že se nejefektivněji učí, pokud zkombinují více učebních stylů. To znamená, že při zapojování více smyslů u 36,3 % dochází k nejrychlejšímu zapamatování gramatických jevů. 22,7 % získala varianta A, že je pro žáky důležité učení nahlas. Poměrně podobných výsledků dosáhly možnosti B (13,6 %) a E (18,2 %). Rychlého zapamatování žáci dosahují tehdy, pokud mohou o problému s někým diskutovat.

Využívány jsou také učební pomůcky, které si žáci sami vyrobí, často se jedná o vlastní návrhy kartiček apod. Stejně hodnoty dosáhly odpovědi A a D, a to 4,6 %.

#### 4.6 Výsledky dotazníkového šetření na SŠ

Tentýž dotazník byl předložen také ve třídě na SŠ, kde proběhla zkušební hodina. Z toho důvodu, že výuka proběhla pouze v jedné třídě (jednalo se o třídu čtyřletého gymnázia), vyplnilo dotazník pouze 11 žáků. Při vyhodnocování byly hodnoty upraveny tak, aby odpovídaly množství žáků, kteří se dotazníkového šetření zúčastnili. Hodnota 9,1 % představuje v grafu zastoupení 1 žáka.

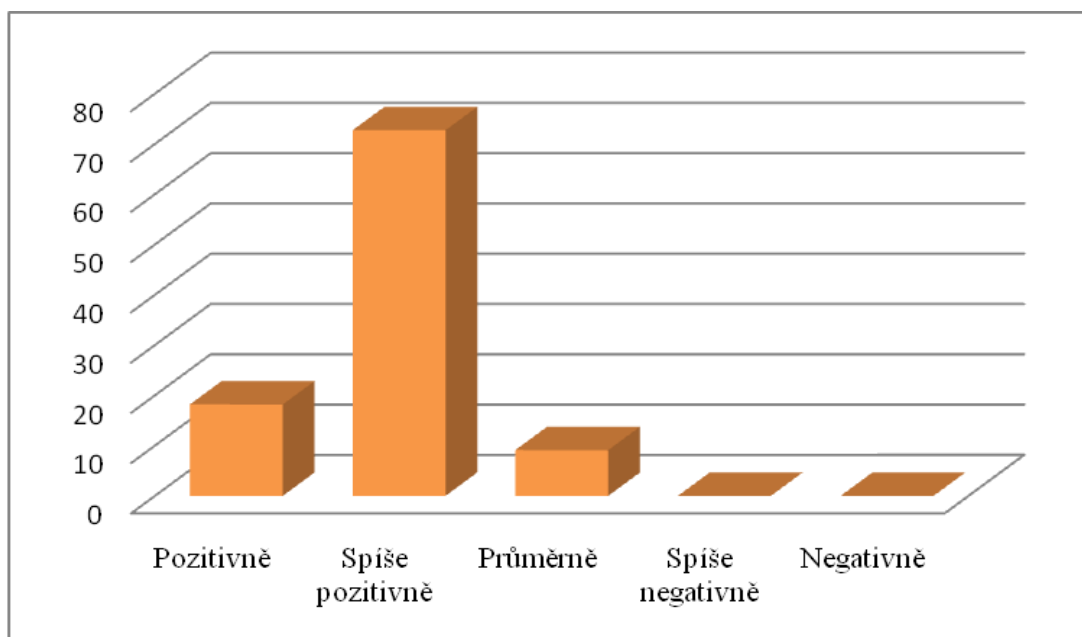


**Graf 12:** Forma výuky SŠ

**Znění otázky:** Zvolená forma výuky mi

- a) Vyhovovala
- b) Spíše vyhovovala
- c) Spíše nevyhovovala
- d) Nevyhovovala

V první otázce byli žáci opět dotazováni, zda jim vyhovovala zvolená forma výuky. Výsledky byly poměrně pozitivní, neboť 63,6 % žáků zvolilo jednoznačnou odpověď *Vyhovovala*. Jeden žák označil variantu *Spíše vyhovovala*. Stejně hodnoty dosáhla poslední nabízená možnost (9,1 %) a pro odpověď *Spíše nevyhovovala* se vyjádřilo 18,2 % žáků.

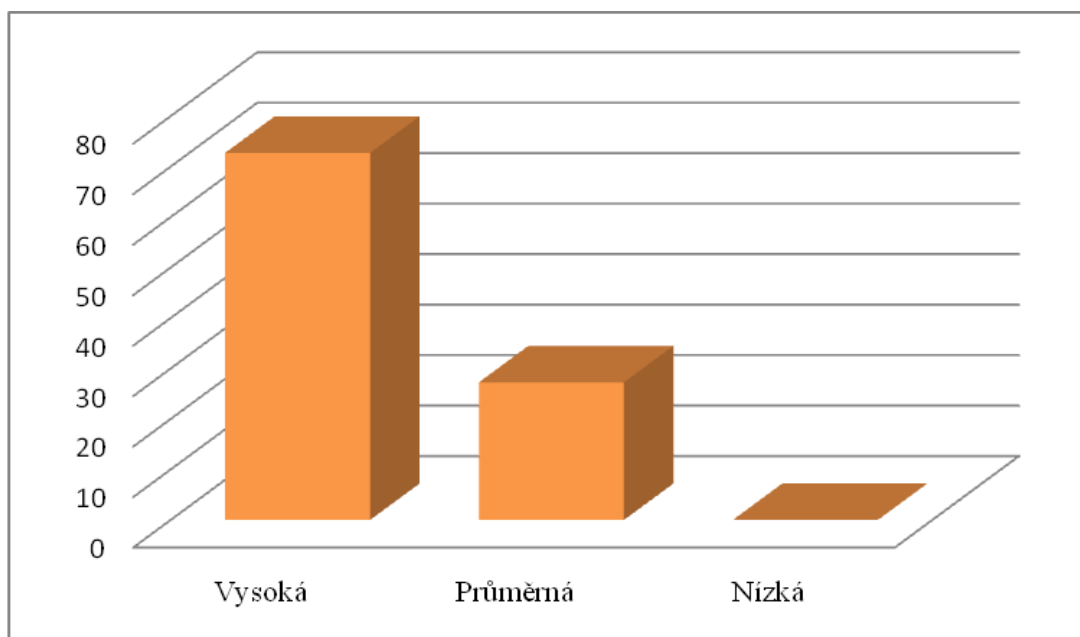


**Graf 13:** Hodnocení výuky SŠ

**Znění otázky:** Výuku s využitím interaktivní tabule hodnotím

- a) Pozitivně
- b) Spíše pozitivně
- c) Průměrně
- d) Spíše negativně
- e) Negativně

Pozitivní výsledky v této otázce byly poměrně vysoké. Můžeme se domnívat, že skutečnost, kdy žáci i-tabuli téměř nevyužívají v hodinách německého jazyka, měla vliv na vybrané odpovědi. Nejvíce žáků odpovědělo, že jim výuka spíše vyhovovala, pro tuto variantu se rozhodlo 72,7 % žáků. Nejlepší hodnocení vybrali dva žáci (18,2 %) a hodinu s využitím interaktivní tabule zhodnotil průměrně 1 žák.

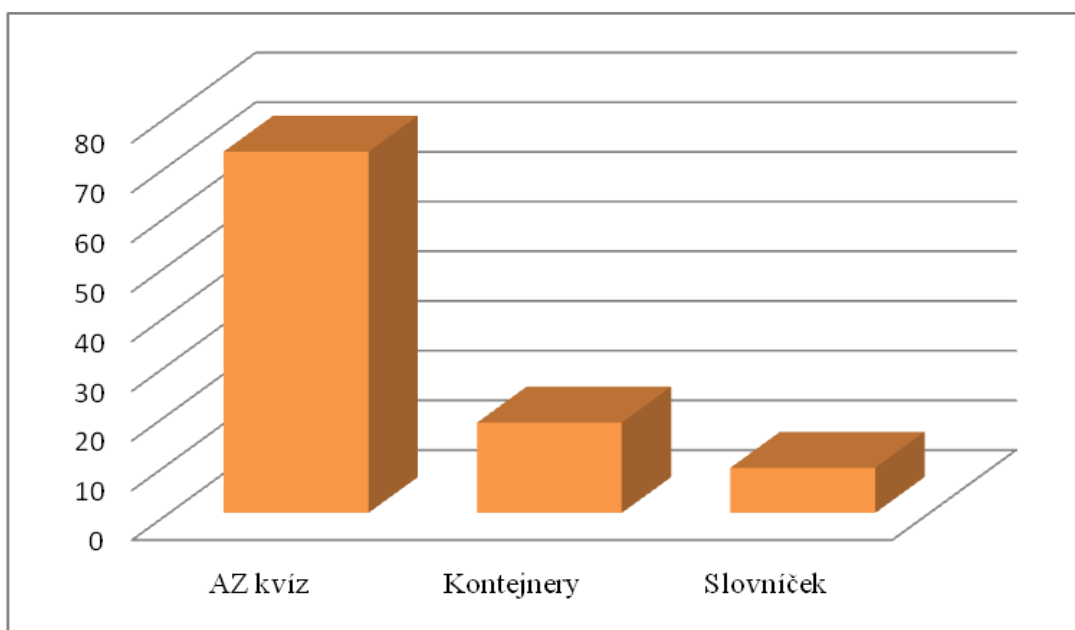


**Graf 14:** Úroveň srozumitelnosti výukových materiálů SŠ

**Znění otázky:** Úroveň srozumitelnosti výukových materiálů byla

- a) Vysoká
- b) Střední
- c) Nízká

Třetí otázka byla zaměřena opět na úroveň srozumitelnosti výukových materiálů. Z nabízených tří možností si žáci zvolili pouze dvě. Pro první variantu se vyjádřilo 72,7 % dotazovaných a pouze tři žáci (27,3 %) odpověděli, že materiály považují za průměrně srozumitelné.

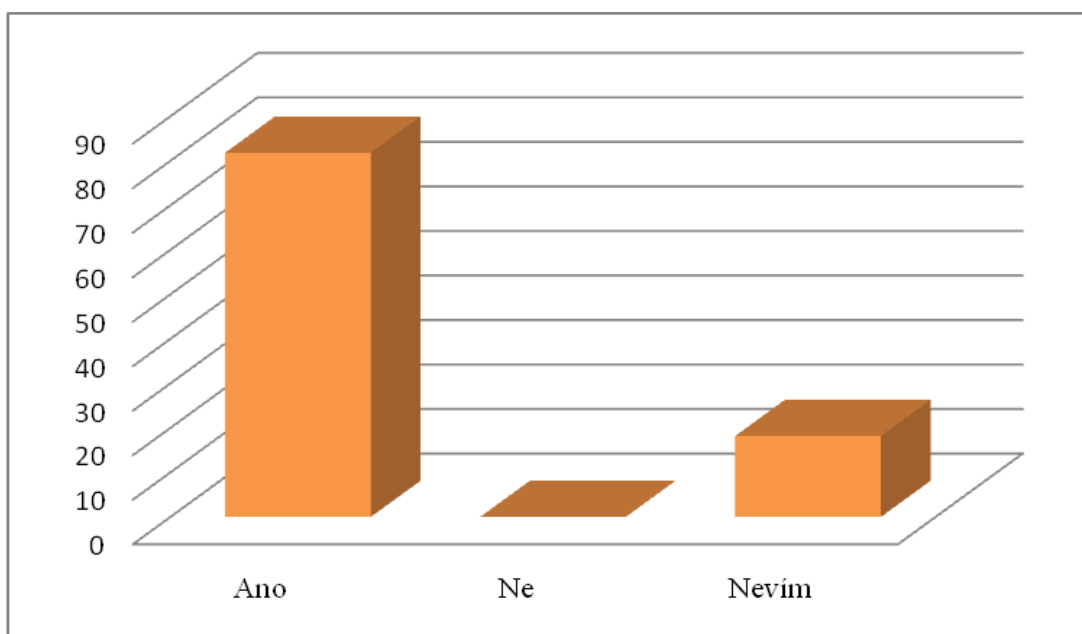


**Graf 15:** Nejvíce vyhovující cvičení SŠ

**Znění otázky:** Napiš, které z předložených cvičení Ti nejvíce vyhovovalo (otevřená otázka).

Z výsledků na ZŠ je zřejmé, že více než polovina dotazovaných se nejvíce vyjádřilo pro interaktivní hru. Ani v tomto případě tomu nebylo jinak a výsledek byl ještě vyšší. Jelikož v této výukové skupině byl ponechán větší časový prostor pro hru AZ kvíz, bylo možné ji dohrát. Žáci (72,7 %) tak sami označili za nejvíce vyhovující právě tento opakující materiál. Dvě odpovědi se týkaly tzv. kontejnerů. Hlavním cílem v tomto cvičení bylo rozřazení sloves k odpovídající předložce. Jinou odpověď zvolil jediný žák a za vyhovující cvičení označil tzv. slovníček.





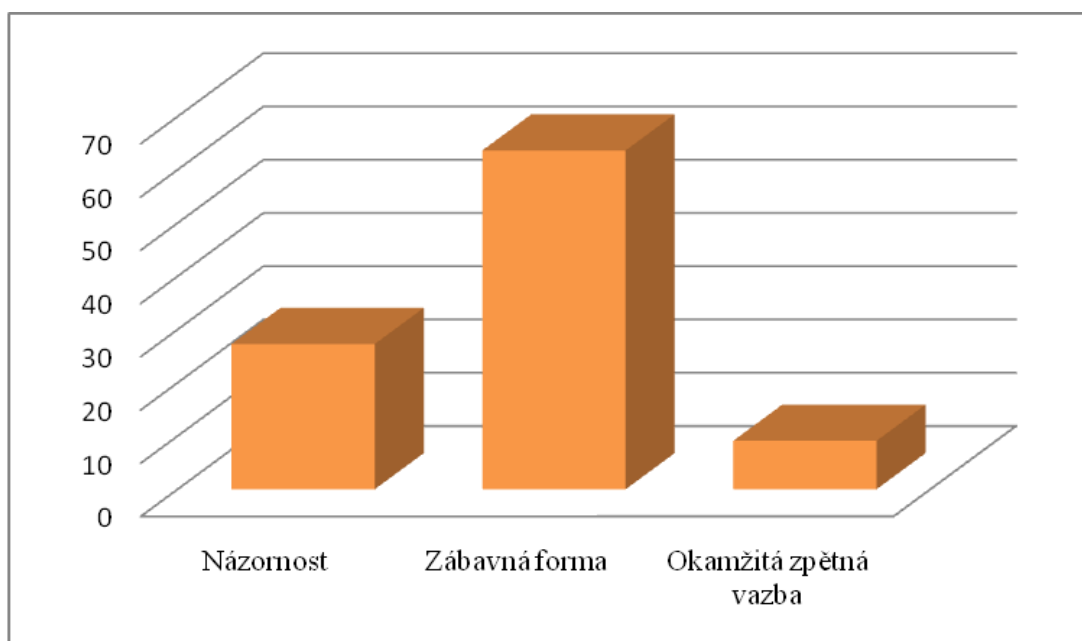
**Graf 16:** Vztah interaktivní tabule a lepšího zapamatování učiva SŠ

**Znění otázky:** Myslím, že si probíranou látku během výuku s využitím interaktivní tabule zapamatuji lépe.

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

Následující otázka se opět skládala ze dvou částí. Nejprve žáci odpovídali, zda si myslí, že jim i-tabule pomáhá při procesu osvojování. Ve druhé části měli žáci napsat jeden hlavní důvod, proč si myslí, že by tomu tak mohlo skutečně být.

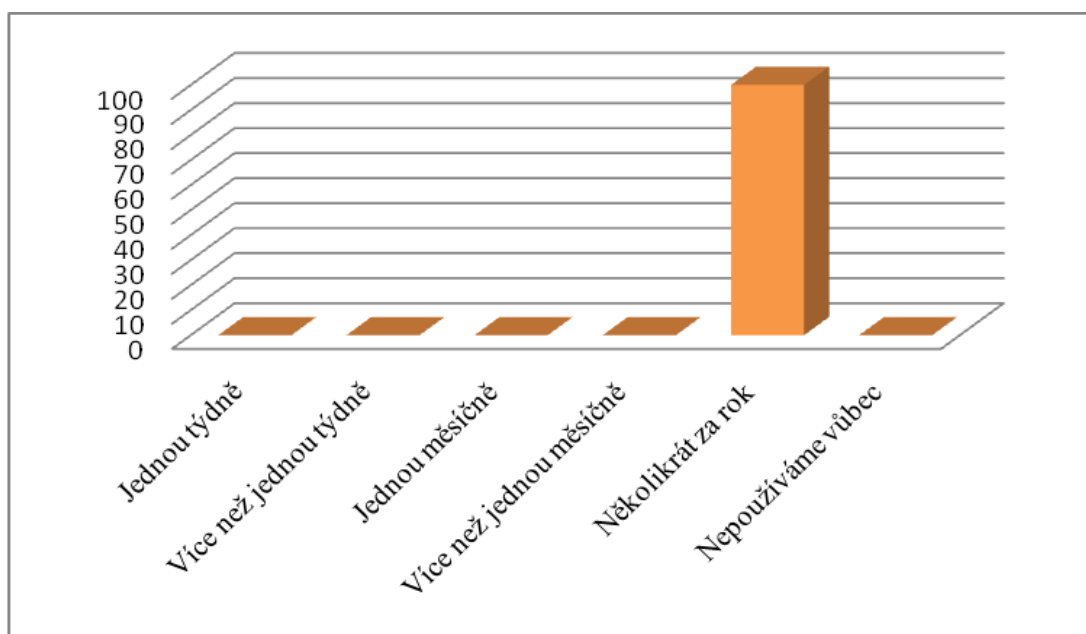
Žádný z žáků není názoru, že interaktivní tabule není přínosem v oblasti učení a lepšího zapamatování. Naopak přes 80 % žáků je přesvědčeno, že její aktivní využívání je nápomocné a vede k efektivnímu zapamatování probírané látky. 18,2 % žáků odpovědělo, že toto tvrzení nedokážou rozhodnout.



**Graf 17:** Interaktivní tabule a její přispění k lepšímu zapamatování gramatického učiva SŠ

**Znění otázky:** Napiš, proč si myslíš, že využívání interaktivní tabule by mohlo vést k lepšímu zapamatování probírané látky (otevřená otázka).

Nejvíce odpovědí se týkalo skutečnosti, že výuka na interaktivní tabuli je zajímavá, veselá, zábavná, žáci jsou tak aktivní a dávají větší pozor. Tyto možnosti odpovědí byly shrnuty do jedné pod názvem *Zábavná forma*. Takto se vyjádřilo 63,6 % žáků. Dalším důvodem bylo názorné zpracování cvičení a výhoda animací. Tento důvod vidí jako přínos 27,3 % žáků. Jeden z dotazovaných žáků jako důležitý faktor uvedl *Okamžitou zpětnou vazbu*. Většina předložených cvičení byla sestavena tak, že pomocí jiných nástrojů, které jsou součástí programu ActivInspire, odkryli správné řešení.

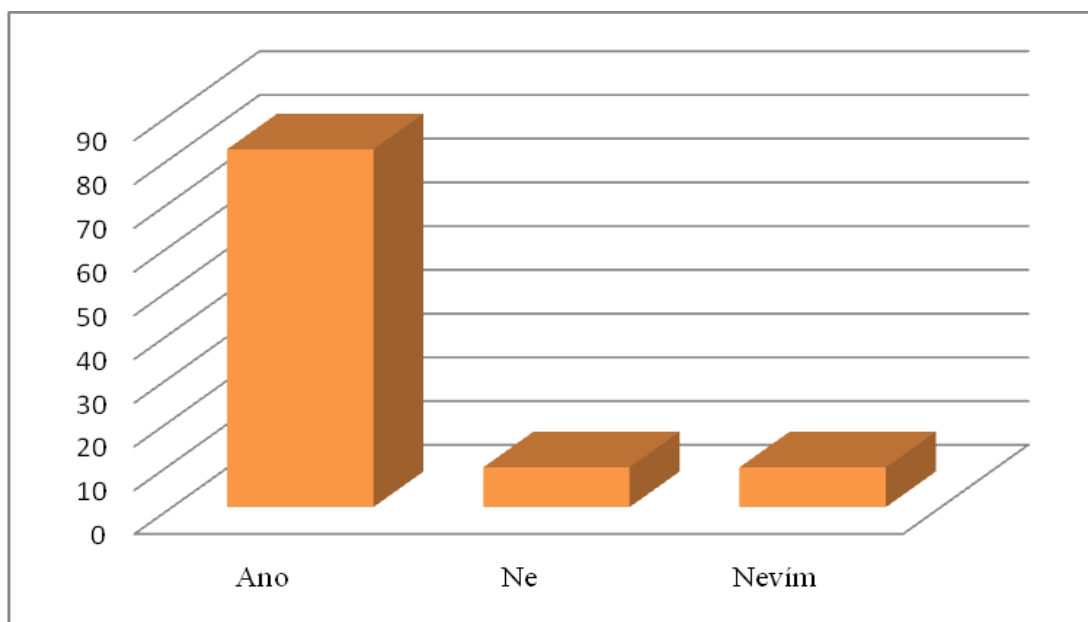


**Graf 18:** Aktivní využívání interaktivní tabule SŠ

**Znění otázky:** Interaktivní tabuli ve výuce německého jazyka využíváme

- a) Jednou týdně
- b) Více než jednou týdně
- c) Jednou měsíčně
- d) Více než jednou měsíčně
- e) Několikrát za rok
- f) Nepoužíváme vůbec

Na tuto otázku odpověděli všichni žáci stejně. Interaktivní tabuli využívají několikrát za rok.

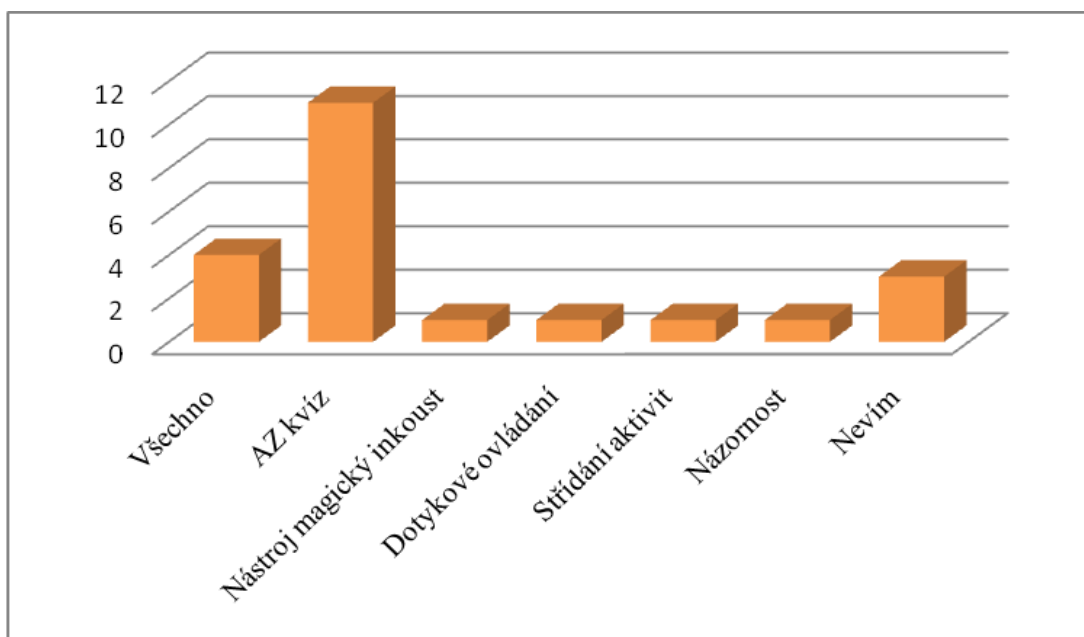


**Graf 19:** Možnost častějšího využívání interaktivní tabule SŠ

**Znění otázky:** Chtěl(a) bych využívat interaktivní tabuli při výuce německého jazyka častěji.

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

Na dotaz, zdali by žáci rádi využívali interaktivní tabuli častěji, odpovědělo 81,8 % žáků pozitivně. Pouze jeden žák odpověděl *Nevím* a stejně tak jeden žák zvolil odpověď *Ne*.

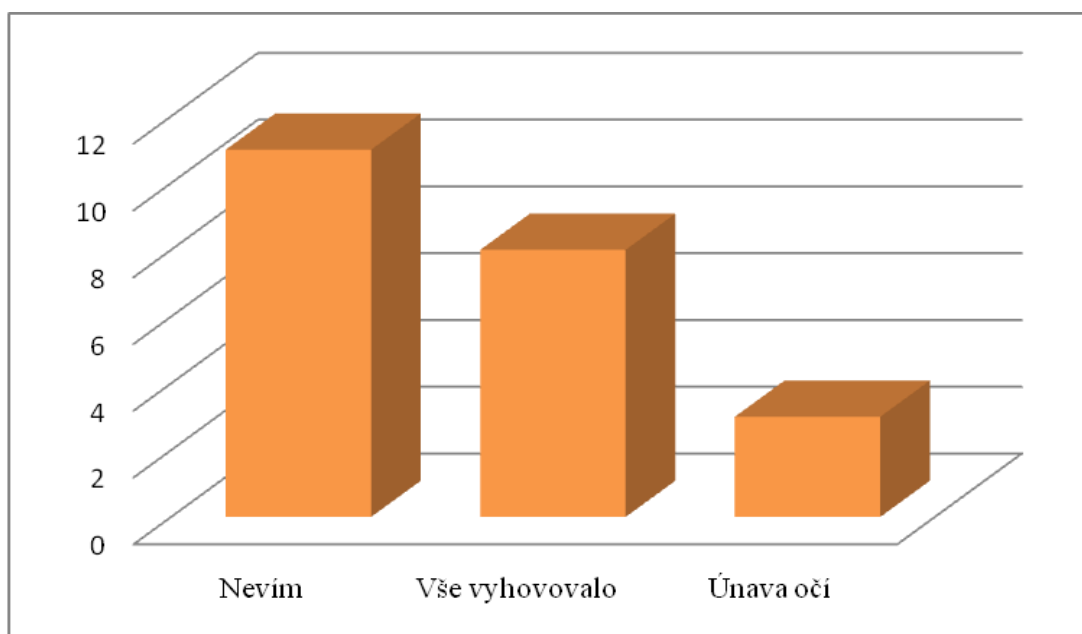


**Graf 20:** Klady při práci s interaktivní tabulí SŠ

**Znění otázky:** Při práci s interaktivní tabulí se mi nejvíce líbilo (otevřená otázka).

Poslední dvě otázky zaměřující se na výuku pomocí interaktivní tabule byly opět vyhodnoceny na základě četnosti odpovědí. Žáci měli za úkol volně uvést dvě odpovědi, které by shrnuly, co se žákům při práci s i-tabulí nejvíce líbilo.

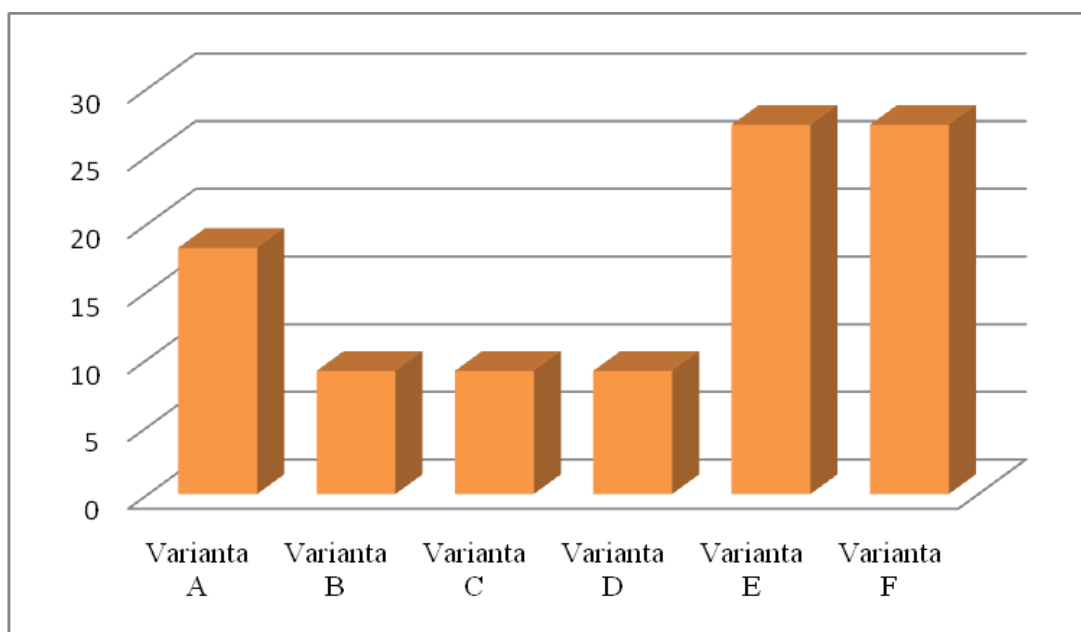
Někteří žáci opět uváděli interaktivní materiály, jiní viděli pozitivum v ovládání tabule či v konkrétních úkonech. Každý z žáků uvedl, že se jim nejvíce líbila práce při hře AZ kvíz. Zbytek odpovědí již byl pestřejší. 4 žáci napsali *Všechno*, 3 napsali *Nevím*. Zbylé odpovědi se objevily pouze jednou.



**Graf 21:** Zápory při práci s interaktivní tabulí SŠ

**Znění otázky:** Při práci s interaktivní tabulí se mi naopak nelíbilo (otevřená otázka).

U této výukové skupiny se objevilo méně výtek než u žáků základní školy. Nejčastěji (11 odpovědí) žáci odpovídali, že nevědí, co by jim při práci vadilo. Dokonce se objevily opačné odpovědi (8), že jim vyhovovalo vše. Tři žáci upozornili na oční únavu.



**Graf 22:** Osvojování gramatiky SŠ

**Znění otázky:** Gramatické jevy se nejrychleji naučím,

- g) Když se učím nahlas (ze svých poznámek, z učebnice, apod.).
- h) Když se učím spolužáky, můžeme tak o problému diskutovat.
- i) Když se učím pomocí poslechu (již z výkladu učitele si velmi zapamatuji).
- j) Když využívám pohybu (často chodím po místnosti).
- k) Když využívám různé pomůcky (výroba kartiček, kreslení tabulek, grafů, využití barev a zvýrazňovačů).
- l) Kombinací výše uvedeného.

V úplně poslední otázce, která zjišťovala, jak se žáci efektivně učí, se odpovědi poměrně rozložily mezi nabízené varianty. Dvakrát 27,3 % získaly varianty E a F. K efektivnímu učení tak žáci využívají svých pomůcek a často kombinují různé učební styly. Žáci často preferují také učení nahlas (18,2 %) a variantu B, C a D si zvolil vždy pouze jeden žák.

## 4.7 Srovnání dotazníkového šetření

Pokud bychom srovnávali výsledky obou dotazníků, pohybovali bychom se v pozitivních výsledcích, a to jak u žáků ze základní školy, tak ze střední. V první otázce bylo dosaženo zcela shodných výsledků. Přibližně 72 % žáků základní školy označilo formu výuky za pozitivní a vyhovující, stejné procento studentů střední školy se shoduje se žáky ZŠ. Rozdíl ve druhé otázce mezi žáky ZŠ a SŠ také není nijak velký, nicméně nikdo ze studentů střední školy na tuto otázku neodpověděl negativně, naopak velké procento žáků hodnotí výuku prostřednictvím interaktivní tabule velmi vysoko. Na základní škole si negativní odpověď vybral pouze jeden žák. Zajímavé jsou také výsledné hodnoty čtvrté otázky, neboť obě skupiny žáků v otevřených otázkách jako nejvíce vyhovující cvičení napsaly hru Riskuj či Az kvíz. Obě tyto hry byly do výuky zařazeny na konec hodiny.

Mezi stupni škol jsou výsledné rozdíly zejména v četnosti užívání. Deváté ročníky využívají interaktivní tabuli cca jednou týdně, ale na gymnáziu ji téměř nevyužívají, pouze několikrát do roka k oživení výuky, například při vánočních hodinách či před koncem roku. Ačkoli zkoumané ročníky pracují ve výuce prostřednictvím i-tabule zcela rozdílně, výsledné odpovědi byly opět velmi podobné. Pouze dva studenti střední školy jsou názoru, že neví či nechtějí častěji pracovat s i-tabulí a podobný počet odpovědí se objevil také u žáků základní školy.

Naopak názorová nejednotnost se projevila zejména v otázce č. 5, neboť tvrzení „Myslím, že si probíranou látku během výuky s využitím interaktivní tabule zapamatuji lépe“ na střední škole potvrdilo 82 % studujících a nikdo ze skupiny neoznačil negativní odpověď. Pouze dva žáci byli nerozhodní. O stejném výsledku nebyly přesvědčeny deváté ročníky, ačkoli zápornou odpověď zaškrtnuli jen dva žáci. Nejčastěji se nedokázali rozhodnout a téměř polovina dotazovaných zvolila odpověď *Nevím*. Oproti střední škole vidí tuto skutečnost pozitivně pouze 40,3 % žáků ZŠ. Přestože jsou výsledky mezi dotazovanými ročníky rozdílné, je velice zajímavé, že žáci základní školy dokázali uvést více odpovědí na otázku, proč si myslí, že by výuka s i-tabulí mohla být efektivnější. Ačkoli byla častěji vybrána odpověď *Nevím*, velké procento žáků vidí výhodu v barevném provedení, animacích, v jejich aktivitě i v okamžité opravě. Odpovědí tedy bylo více, ale pro žádnou se nerozhodlo více jak 50 % žáků. Na straně



druhé studenti střední školy uvedli pouze tři možné odpovědi, ale 63,6 % je přesvědčených, že k efektivnějšímu zapamatování vede zábavná forma výuky.

Co se týče negativ při práci s interaktivní tabulí, z obou grafů vyplývá, že všechny výukové skupiny se nejvíce shodly v odpovědích typu, *Vše vyhovovalo, Nic mi nevadilo či Nevím*. Přesto společnou výtku měli všichni studující k nepřetržitému sledování i-tabule, při čemž si žáci stěžovali na oční únavu.

Pokud výsledky dotazníkového šetření zobecníme, je zřejmé, že určité rozdíly tu jsou. Přesto je důležité, že konečné hodnoty dosahují kladných čísel a žáci výuku prostřednictvím interaktivní tabule považují za důležitou součást edukačního procesu.

## Závěr

V posledních několika letech postupně dochází ve vzdělávacím procesu ke změnám, které prostřednictvím techniky a moderních učebních pomůcek inovují edukační proces. V českém školství se čím dál častěji můžeme setkat s interaktivní tabulí. Ta se na trhu objevila již v devadesátých letech, ale vzhledem k její vysoké ceně nebyla pro většinu českých škol dostupná. Díky dotačním programům EU a snaze jednotlivých krajů či měst vybavit své školy moderní didaktickou technikou, dochází k rozšíření interaktivních dotykových technologií do výchovně vzdělávacích institucí (RVP. *Jak a co nejlépe využít interaktivní portály* [online]. 2011 [cit. 2016-11-29]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/10859/JAK-CO-NEJLEPE-VYUZIVAT-INTERAKTIVNI-TABULI.html>).

Nabízí se tedy otázka, zdali jsou učitelé dostatečně proškolení v oblasti fungování i-tabule, neboť smysluplné využití může velmi přispět k efektivní výuce. Sami učitelé mohou vytvářet interaktivní cvičení nebo využít internetové portály, na kterých dnes naleznou velké množství inspirace. Vždy je ale důležité, aby byli pedagogové pečlivě seznámeni s touto tabulí a dokázali ji nejenom technicky, ale také metodicky využívat.

Velké pozitivum můžeme vidět zejména v tom, že dnes existují příručky, které radí všem pedagogům, jak i-tabuli ovládat, aby byly využity nabízené funkce, a zároveň jak efektivně zařadit práci na interaktivní tabuli do vyučovacího procesu. Takový dokument je také možné stáhnout na internetovém portálu *Dům zahraničních služeb*.

Tato diplomová práce tak má pomoci objasnit možnosti využití interaktivní tabule ve výuce německého jazyka při osvojování sloves a prostřednictvím vlastních interaktivních materiálů přiblížit jejím uživatelům, jaké typy aktivit a cvičení je možné vytvořit v programech Smart Notebook i Activ Inspire. Zásadní rozdíl mezi těmito softwary můžeme vidět zejména v nabídce předem připravených flashových animací a aplikací, kterých nalezneme více v programu Smart Notebook. Naopak Activ Inspire ponechává uživatelům více prostoru pro tvorbu, neboť vše si mohou sami vytvořit, aniž by využili cokoli z předem připravené nabídky tohoto softwaru. Například ve cvičení, kde mají žáci za úkol třídění sloves do popelnic, jsme využili kompletní

nabídky programu Smart Notebook. Naopak u softwaru Activ Inspire jsme si tvary (v případě této práce kontejnery) museli vytvořit. Záleží tedy na učitelích, jaký software pro tvorbu svých materiálů zvolí, neboť tabule SMART Board i ACTIV Board dokážou pracovat s oběma typy programů.

Při sestavování jakéhokoli materiálů je ale důležité položit si otázku, zda budou taková cvičení ve výuce přínosná a zejména, zda budou žákům nápomocná k rychlejšímu a efektivnějšímu osvojení probíraného gramatického jevu. Z tohoto důvodu bylo hlavním cílem předložené diplomové práce zjistit možnosti využití interaktivní tabule a zejména si ověřit, zda tuto formu výuky považují žáci za efektivní, zda si prostřednictvím interaktivních cvičení rychleji osvojí problematiku německých sloves.

K tomu, aby bylo možné ověření předem stanoveného cíle, je nezbytné vycházet nejenom z teoretických znalostí, ale i z výzkumu, a prozkoumat tedy, jak vytvořená cvičení doopravdy fungují ve výuce.

Pro výzkumnou část byla využita dotazníková metoda, která se opírala o předem připravené materiály. Ty byly vyzkoušeny v edukační praxi. Na základě tohoto zjišťování se měli žáci vyjádřit k deseti předem připraveným otázkám. Ve čtyřech z nich měli žáci možnost otevřeného vyjádření. Zhodnocení využití interaktivní tabule ve výuce německého jazyka při osvojování sloves bylo zjišťováno u devátých ročníků ZŠ a třetího ročníku SŠ (jednalo se o čtyřleté gymnázium).

Výzkumné šetření poukázalo na výsledky, že žáci základní i střední školy hodnotí výuku prostřednictvím interaktivní tabule pozitivně. Velmi jednoznačný byl dokonce výsledek u dotazovaného třetího ročníku gymnázia, kdy se k tomuto hodnocení vyjádřilo kladně celých 91 %. Shodně 72 % žáků ZŠ i SŠ označilo formu výuky za vyhovující či spíše vyhovující. Mimořádně důležité hodnoty vidíme v otázce č. 5, neboť přes 80 % žáků střední školy je přesvědčeno, že výuka s interaktivními materiály a tabulí jim pomáhá při rychlejším osvojování probíraného učiva. Výsledky tak naznačují, že by interaktivní tabule mohla přispět k efektivnějšímu učení.

Na druhou stranu je důležité zmínit i negativní vnímání použití interaktivní tabule, přičemž si žáci nejvíce stěžovali na oční únavu. Pokud je toto médium využíváno celou hodinu, můžeme předpokládat, že pro některé žáky bude neustálé sledování tabule nepříjemné a pravděpodobně i unavující. Vzhledem k cíli této diplomové práce byly

připraveny výukové materiály pro celou vyučovací hodinu, ale je samozřejmě důležité, aby při pravidelném používání interaktivní tabule zařazovali pedagogové do výuky i jiné didaktické pomůcky. Nejenom z důvodu úlevy očí, ale také proto, aby byla hodina pestrá a z používání interaktivní tabule se nestala pouhá samozřejmost.

Poslední otázka dotazníku byla zaměřena na styly učení, měla ukázat, jak se žáci snaží nejrychleji osvojit učební látku. Z výsledků je zřejmé, že každý žák je individuální osobnost, které vyhovuje něco jiného. Žáci na základní škole uvedli, že při učení často kombinují učební styly, ale je pro ně důležité vytvářet si při osvojování látky obrázky a tabulky, a zároveň jim vyhovuje učení z vlastních poznámek. Menší část žáků upřednostňuje učení poslechem. U žáků střední školy výsledky ukazují, že se nejefektivněji učí, pokud si sami vytváří své pomůcky. Stejně hodnoty v nabízených možnostech dosáhla varianta *Kombinace výše uvedeného*. Učební styl, který tedy nejčastěji využívají obě dotazované skupiny, je styl vizuální. Přesto byly v dotazníkovém šetření zaznamenány odpovědi, které ukazují, že žáci při svém učení uplatňují i jiné styly učení. Bylo by tedy vhodné vytvářet pomocí interaktivní tabule takové učební materiály, které by podněcovaly k tomu, aby žák do procesu osvojování zapojoval více smyslů. Je samozřejmě žádoucí sestavit vyučovací hodinu tak, aby žákům předala co nejefektivněji nové informace a znalosti.

V současné době již byly napsány různé odborné články na téma využívání interaktivní tabule ve vyučovacím procesu, přesto měla tato práce k problematice i-tabulí v českém školství přispět a měla tak ukázat nové možnosti jejího využití v hodině německého jazyka. Cílem této práce bylo zjistit, zda žáci považují osvojování gramatických jevů (v našem případě sloves) prostřednictvím interaktivní tabule za efektivní. Pomocí vlastních materiálů, které byly v praxi vyzkoušeny, a díky zpětnovazebným dotazníkům byl náš cíl splněn.

Vzhledem k omezenému počtu dotazovaných není možné aplikovat dosažené výsledky na populaci všech žáků, bylo by tedy vhodné pokračovat ve výzkumu ještě hlouběji. Proto je nutné tuto diplomovou práci chápat jako nástin do problematiky využití i-tabule ve výuce německého jazyka a zároveň vzhled do možnosti tvorby didaktických materiálů, které by žákům pomohly k rychlému osvojení gramatiky. Vždy je důležité poskytovat takový učební materiál, jaký je pro žáky nejefektivnější.

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der interaktiven Tafel und ihrer Nutzung während des Deutschunterrichts. Die Hauptziele dieser Arbeit sind die Feststellung der verschiedenen Möglichkeiten der Nutzung der interaktiven Tafel bei der Beherrschung der grammatischen Verbkatégorie und mit Hilfe der Fragebogenermittlung zu überprüfen, ob die Schüler die interaktiven Unterrichtsstunden, bzw. die interaktiven Unterrichtsmaterien, für effektiv und wichtig halten.

Der theoretische Teil ist in drei Kapitel gegliedert. Diese einzelnen Kapitel wurden mit Hilfe von Fachliteratur und Fachartikel ausgearbeitet. Zuerst wird der psychologische Gesichtspunkt nahegebracht, da dieser im erzieherischen Prozess wichtig ist. Jeder Schüler hat eine individuelle Persönlichkeit und benutzt andere Unterrichtsstile und -strategien, die ein effektives Lernen ermöglichen. Deshalb es ist notwendig die Kenntnisse aus der Pädagogik und der Psychologie zu erhalten.

Das andere Kapitel erklärt die Begriffe, wie Multimedien, interaktive Tafel oder interaktive Übungen. Die Aufmerksamkeit wird auch den Grundsätzen, wie richtig die interaktiven Materien bilden, zugewandt.

Das letzte Kapitel dieses theoretischen Teiles beschreibt die deutsche Grammatik und ihre bedeutende Rolle in der deutschen Sprache. Ein untrennbarer Bestandteil sind natürlich die deutschen Verben.

Die wesentlichen Aspekte der Diplomarbeit befinden sich im zweiten Teil. Hier werden verschiedene Möglichkeiten der interaktiven Übungen dargestellt, die während des Deutschunterrichts ausprobiert wurden. Die Aktivitäten wurden für die Schüler einer Grundschule und einer Mittelschule (in unserem Fall hat es sich um eines Gymnasium gehandelt) vorbereitet. Der Unterricht fand im neunten Schuljahr der Grundschule und im dritten Schuljahr des Gymnasiums statt.

Im praktischen Teil sind zwei ausgewertete Fragebögen zu finden, die die Ergebnisse der Forschung zeigen. Diese Fragebögen wurden immer nach dem Unterricht von den Schülern beantwortet. Auf Grund dieser Ergebnisse kann man sagen, dass die Schüler die Nutzung der interaktiven Tafel beim Deutschunterricht sehr positiv bewerten und diese Weise der Beherrschung der Verben für effektiv halten.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### SEZNAM LITERATURY

BENEŠ, E. a kol., *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*. Praha: SPN, 1970, 267 s.

BENEŠOVÁ, R. *Základy německé morfologie*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1996, 140 s.

BERTRAND, Y. *Technologické teorie: In Soudobé teorie ve vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. 248 s. ISBN 80-7178-216-5.

BIMMEL, P.; RAMPILLON, U. *Lernerautonomie und Lernstrategien: Fernstudieneinheit 23*. München: Langenscheidt, 2000. 208 s. ISBN 3126065015.

BREČKA, P., Š. KOPRDA a M. MAROŠ. *Technologické teorie: In Trendy ve vzdělávání*, Olomouc: Votobia, 2009. 398-404 s. ISBN 978-80-7220-316-1.

BUŠOVÁ, Lucie. *Interaktivní tabule ve vyučování. Český jazyk a literatura*. Praha: Fortuna, 2010, 31-34 s. ISSN 0009-0786.

CURRY, L. *One Critique of the Research on Learning Styles. Educational Leadership: Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development, 1990. 50-56 s. ISSN 0013-1784.

ČECHOVÁ, M. *Čeština: řeč a jazyk*. Praha: ISV, 1996, 380 s. ISBN 80-85866-12-9.

ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996, 517 s. ISBN 80-85885-96-4.

DOSTÁL, J. *Multimediální, hypertextové a hypermediální učební pomůcky – Trend soudobého vzdělávání*. In časopis pro technickou a informační výchovu. Olomouc: Pedagogická fakulta, 3/2009, 18-23 s. ISSN 1803-537.

*Duden: Die Grammatik*. 5. vydání. Mannheim: Institut & F. A. Brockhaus, 1995, 864 s. ISBN 3-411-04045-9. Dostupné z:  
[http://vk.com/doc5855694\\_134289651?hash=2d437f8b0122ac3e92&dl=e75883bff9b5a0247a](http://vk.com/doc5855694_134289651?hash=2d437f8b0122ac3e92&dl=e75883bff9b5a0247a).

DUSILOVÁ, D., V. KOLOCOVÁ a L. BROŽÍKOVÁ. *Sprechen Sie Deutsch?: učebnice němčiny pro střední a jazykové školy*. Praha: Polyglot, 2007, 318 s. ISBN 80-86195-13-9.

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1994. 824 s. ISBN 01-944-2257-7.

GAVORA, P. *Gramatika vo vyučovaní cudzích jazykov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1979, 245 s.

HALLIDAY, M. A. K., MCINTOSCH, A., a STREVEN, P., *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans, 1964.

HAVRÁNEK, B. a A. JEDLIČKA. *Stručná mluvnice česká*. 2. vydání. Praha: Fortuna, 2002, 248 s. ISBN 80-7168-555-0.

HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988, 498 s.

HELBIG, G. *Sprachwissenschaft, Konfrontation, Fremdsprachenunterricht*. 1. Auflage, Verlag Enzyklopädie, Leipzig 1981, 269 s.

HELBIG, G. a J. BUSCHA. *Leitfaden der deutschen Grammatik*. Berlin und München: Langenscheidt, 2000, 304 s. ISBN 978-3-468-49495-6.

HRABAL, V. a I. PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel?*. Praha: Portál, 2010, 240 s. ISBN 978-80-7367-755-8.

HROZKOVÁ, I. *Strategie učení se angličtině jako cizímu jazyku: Proč jsou někteří žáci úspěšní a někteří méně?* Komenský, Brno: Masarykova univerzita, 2013, roč. 138, č. 01. ISSN 0323-0449.

CHODĚRA, R. a L. RIES. *Výuka cizích jazyků: na prahu nového století*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1999, 163 s. ISBN 80-7042-157-6.

JANÍKOVÁ, V. *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků: teoretická východiska, doporučení pro praxi, styly a strategie učení, lexikální strategie v teorii a výzkumu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 210 s. ISBN 978-80-210-4433-3.

JELÍNEK, S. O vyučování gramatice cizího jazyka. S. JELÍNEK, .. [et al.] *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. Praha: SPN, 1976, 54-71 s.

JELÍNEK, S. *Kapitoly z metodiky vyučování ruštině; Stanislav Jelínek, [et. al.]: Určeno pro posl. fak. pedagog.* Praha: SPN, 1980, 176 s.

JELÍNEK, S. *Metodické problémy ruské gramatiky v české základní škole*. Praha: UK, 1970. 155 s.

JURSOVÁ, J. Tradiční a moderní zdroje informací v životě školáka. *Duha: Informace o knihách a knihovnách z Moravy*. Brno: Předplatné tisku, s.r.o, 25(1): 6-18. 2011 ISSN 0862-1985.

KATEDRA JAZYKŮ ČSAV, 1963, s. 289-290

KROTKÝ, J. *Interaktivní aktivity v prezentaci z hlediska typu a použití. In Trendy ve vzdělávání.* Olomouc: Votobia, 2009. 472-475 s. ISBN 978-80-7220-316-1.

LINHART, J. *Základy obecné psychologie.* Praha: SPN, 1981, 651 s.

LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků.* Praha: Portál, 2011, 231 s. ISBN 978-80-7367-876-0.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole.* 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8205-X.

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů.* 1. vyd. Praha: Portál, 1998, 239 s. ISBN 80-717-8246-7.

MARTINKOVÁ, A. *Interaktivita a její využití při tvorbě učebních pomůcek využívajících možností I-tabule. In Trendy ve vzdělávání.* Olomouc: Votobia, 2009, 333-337 s. ISBN 978-80-7220-316-1.

PETTY, G. *Moderní vyučování.* 2. vydání. Praha: Portál, 1996, z anglického originálu Teaching Today, 380 s.

PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník.* 4. vydání. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

PURM, R. *Individualizace vyučování a učebnice cizího jazyka.* Cizí jazyky, 1997/1998, roč. 41, č. 7/8, 111-112 s. ISSN 1210-0811.

RŮŽIČKOVÁ, D. *Rozvíjíme ICT gramotnost u žáků.* Praha: NÚV, 2011, 53 s. ISBN 978-80-86856-94-0.

SCHANEN, F. *Grammatik: Deutsch als Fremdsprache.* München: Iudicium Verlag, 1995, 229 s. ISBN 3-89129-262-7.

SPERBER, H.G. *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb: mit Schwerpunkt "Deutsch als Fremdsprache".* München: Iudicium Verlag, 1989, 344 s. ISBN 3-89129-209-0.

SPIPKOVÁ, V. *Výzkum proměn učitelské profese a vzdělávání učitelů – co, proč a jak zkoumat?* In SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. (ed.). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání.* Praha: PedF UK, 2008, s. 29-50.



SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualizované vyd. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

STERN, H.H. *Fundamental Concept of Language Teaching*. Oxford University: Press, 1994.

ŠIMEČKOVÁ, A. *O němčině pro Čechy*. 2. upravené vydání, Jinočany: H+H, 1996, 139 s. ISBN 80-85787-47-4.

ŠKODA, J., DOULÍK, P. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 206 s. ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠPANINGEROVÁ, Z. *Osvojování slovní zásoby prostřednictvím interaktivní tabule*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2015, 164 s.

ŠVANCAR, R. Pro a proti interaktivním tabulím. *Učitelské noviny*. Praha: Ministerstvo školství, věd a umění, 2012, 14-15 s. ISSN 0139-5718.

VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie pro žáky základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, 308 s. ISBN 80-246-0181-8.

#### SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

*Activ Ucitel* [online]. Humlnet Creative [cit. 2016-10-27].  
Dostupné z: <http://www.activucitel.cz/>

*Allgemeinbildung* [online]. [cit. 2016-10-27].  
Dostupné z: <http://www.allgemeinbildung.ch/fach=deu/=deu.htm>

*EduRibbon* [online]. Opava, 1991 [cit. 2016-10-27].  
Dostupné z: <http://www.eduribbon.cz/index.php>

*Fred. Nakladatelství Fraus* [online]. Praha [cit. 2016-06-09].  
Dostupné z: <https://fred.fraus.cz/>

*Interakce pro zkolu* [online]. Radek Mrkus [cit. 2016-10-27].  
Dostupné z: <http://www.interakceprozkolu.kvalitne.cz/>

*Interaktivní tabule - významný přínos pro vzdělávání. Česká škola* [online]. 2009 [cit. 2016-10-28]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2009/04/jiri-dostal-interaktivni-tabule.html>

*Interaktivní učebnice z Nakladatelství Fraus. Nakladatelství Fraus* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-06-08]. Dostupné z: <https://www.fraus.cz/cs/nezavisle-stranky/i-ucebnice#skola>

*Huerber* [online]. München: Hueber Verlag [cit. 2016-10-27].  
Dostupné z: <https://www.hueber.de/shared/uebungen/alltag/>

*Nakladatelství Fraus. Fraus* [online]. 2016 [cit. 2016-06-08].  
Dostupné z: <https://www.fraus.cz/cs/o-nas/nakladatelstvi-fraus>

*Novinky* [online]. 2011 [cit. 2016-11-02]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/230683-interaktivni-ucebnice-predznamenavaji-nastup-e-knih.html>  
*Romanze im Perfekt* [online]. [cit. 2016-11-22].  
Dostupné z: <https://i.ytimg.com/vi/KPoVPTX76Io/maxresdefault.jpg>

*Schubert* [online]. Schubert-Verlag [cit. 2016-10-27]. Dostupné z: <http://www.schubert-verlag.de/index.php>

*Ve škole* [online]. AV Media [cit. 2016-10-27]. Dostupné z: <http://www.veskole.cz/>

## Seznam grafů

Graf 1: Forma výuky ZŠ .....	97
Graf 2: Hodnocení výuky ZŠ .....	98
Graf 3: Úroveň srozumitelnosti výukových materiálů ZŠ .....	99
Graf 4: Nejvíce vyhovující cvičení ZŠ .....	100
Graf 5: Vztah interaktivní tabule a lepšího zapamatování učiva ZŠ .....	101
Graf 6: Interaktivní tabule a její přispění k lepšímu zapamatování gramatického učiva ZŠ .....	102
Graf 7: Aktivní využívání interaktivní tabule ZŠ .....	103
Graf 8: Možnost častějšího využívání interaktivní tabule ZŠ .....	104
Graf 9: Klady při práci s interaktivní tabulí ZŠ .....	105
Graf 10: Zápory při práci s interaktivní tabulí ZŠ .....	106
Graf 11: Osvojování gramatiky ZŠ .....	107
Graf 12: Forma výuky SŠ .....	108
Graf 13: Hodnocení výuky SŠ .....	109
Graf 14: Úroveň srozumitelnosti výukových materiálů SŠ .....	110
Graf 15: Nejvíce vyhovující cvičení SŠ .....	111
Graf 16: Vztah interaktivní tabule a lepšího zapamatování učiva SŠ .....	112
Graf 17: Interaktivní tabule a její přispění k lepšímu zapamatování gramatického učiva SŠ .....	113
Graf 18: Aktivní využívání interaktivní tabule SŠ .....	114
Graf 19: Možnost častějšího využívání interaktivní tabule SŠ .....	115
Graf 20: Klady při práci s interaktivní tabulí SŠ .....	116
Graf 21: Zápory při práci s interaktivní tabulí SŠ .....	117
Graf 22: Osvojování gramatiky SŠ .....	118

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Model učebního stylu žáků .....	13
Obrázek 2: Model vazeb mezi individuálními rozdíly a styly učení (Lojová, Vlčková, s. 30) .....	18
Obrázek 3: Vztah žáka a multimediálního zařízení .....	29
Obrázek 4: Přiřazování préteritního tvaru k infinitivu.....	35
Obrázek 5: Procvičování německého perfekta .....	36
Obrázek 6: Procvičování německého préterita .....	37
Obrázek 7: Přiřazování sloves .....	37
Obrázek 8: Ukázka i-učebnice Deutsch mit Max A1 .....	40
Obrázek 10: Základní dělení sloves.....	54
Obrázek 11: Křížovka.....	67
Obrázek 12: Přiřazování sloves ke kategoriím .....	68
Obrázek 13: Přiřazování sloves ke kategoriím – ukázka řešení .....	69
Obrázek 14: Doplnění sloves do vět.....	70
Obrázek 15: Doplnění sloves do vět – ukázka řešení .....	70
Obrázek 16: Překlad sloves (préteritum) .....	71
Obrázek 17: Překlad sloves (préteritum) – ukázka řešení .....	72
Obrázek 18: Poslechové cvičení .....	73
Obrázek 19: Řazení sloves.....	74
Obrázek 20: Řazení sloves – ukázka řešení.....	74
Obrázek 21: Doplnění sloves do tabulky .....	75
Obrázek 22: Doplnění sloves do tabulky – ukázka náhodné kontroly .....	76
Obrázek 23: Herní plán hry Riskuj!.....	77
Obrázek 24: Ukázka otázky z kategorie Präsens .....	78
Obrázek 25: Ukázka odpovědi z kategorie Präsens.....	78
Obrázek 26: Ukázka zlaté cihličky .....	79
Obrázek 27: Odkrývání obrázku.....	82
Obrázek 28: Odkrývání obrázku – ukázka odkrytí .....	83
Obrázek 29: Slovníček.....	84

Obrázek 30: Slovníček – ukázka fungování .....	85
Obrázek 31: Doplnování předložek ke slovesům .....	86
Obrázek 32: Doplnování předložek ke slovesům – ukázka řešení .....	87
Obrázek 33: Kontejnery .....	88
Obrázek 34: Kontejnery – ukázka řešení .....	88
Obrázek 35: Doplnování předložek do vět .....	89
Obrázek 36: Doplnování předložek do vět – ukázka řešení .....	90
Obrázek 37: Překlad vět.....	91
Obrázek 38: Herní plán hry AZ Kvíz .....	92
Obrázek 39: Ukázka zadání ze hry AZ kvíz I.....	93
Obrázek 40: Ukázka odpovědi ze hry AZ kvíz I. ....	93
Obrázek 41: Ukázka zadání ze hry AZ kvíz II. ....	94
Obrázek 42: Ukázka odpovědi ze hry AZ kvíz II. ....	94
Obrázek 43: Možnost užití kostky ve hře AZ kvíz .....	95

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Pořadí předmětů podle parametrů oblíbenosti, obtížnosti a významu, jak je vnímají žáci, a podle jejich prospěchu (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 32) .....	25
Tabulka 2: Préteritum slabého slovesa .....	52
Tabulka 3: Préteritum silného slovesa .....	52
Tabulka 4: Slovesa s bezpředložkovou vazbou .....	56
Tabulka 5: Slovesa s předložkovou vazbou.....	57

## Seznam příloh

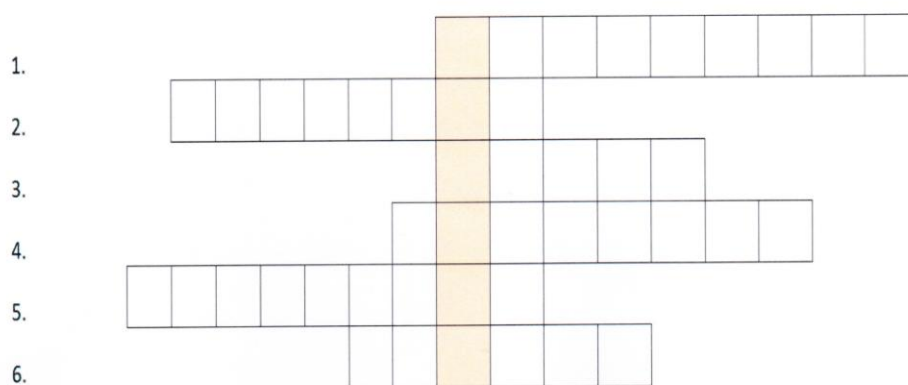
Příloha 1 .....	133
Příloha 2 .....	137
Příloha 3 .....	139

## Příloha 1

### Pracovní list

#### Slabá a silná slovesa ve výuce německého jazyka

##### 1) Kreuzworträtsel



1.



2.



3.



4.



5.



6.



**2) Teile die Verben ein.**

**SCHWACHE VERBEN**

**STARKE VERBEN**

machen	fragen	suchen	arbeiten	gehen
schreiben	sein	singen	schlafen	bleiben
baden	stehen	fahren	besuchen	lernen

**3) Ergänze die richtigen Formen der Verben (ins Präsens).**

Meine Bruder \_\_\_\_\_ sein Motorrad.

Petra \_\_\_\_\_ bis 11 Uhr.

Wohin \_\_\_\_\_ du?

Deine Mutti \_\_\_\_\_ das Buch zu Hause.

\_\_\_\_\_ deine Freundin wirklich Diät?

Du \_\_\_\_\_ zu leise, aber deutlich.

schlafen	sprechen	fahren	halten	waschen	lassen
----------	----------	--------	--------	---------	--------

**4) Übersetze die Formen.**

wir blieben:

našel jsi:

ich flog:

četli jsme:

er fuhr:

klesl jsem:

sie dachten:

zemřel:

**5) Hör zu. Bring die Verben in die richtige Reihenfolge.**

lesen	nehmen
machen	lachen
bleiben	sitzen
essen	schreiben
schwimmen	kommen
klingen	fragen
gewinnen	sein

---

---

---

---

---

---

---

---



6) Ergänze die Tabelle.

PRÄSENS	PRÄTERITUM	PERFEKTUM	KONTROLLE
ich bleibe			
		er h. gesungen	
	du kamst		
		ihr h. geschrieben	
wir essen			
	sie nahmen		
sie sitzt			
		ich h. gelesen	

## Příloha 2

### Pracovní list

#### Vazby sloves a přídavných jmen ve výuce německého jazyka

##### 1. Übersetze die folgenden Verbindungen.

ab/sehen von j-m:

bestehen aus etw.:

bestehen in etw.:

sich erholen von j-m:

sich gewöhnen an j-n:

glauben an j-n:

halten etw. von j-m:

reden über j-n:

riechen an etw.:

zählen auf j-n:

##### 2. Ergänze die fehlenden Präpositionen.

sich verlieben  j-n

leiden  etw.

einverstanden  j-m

halten etw.  j-m

zählen  j-m

rechnen  j-n

von – auf – in – zu – ohne – mit – an

### 3. Bilde die richtigen Varianten.

AN:

VON:

AUF:

<b>zählen</b>	<b>achten</b>	<b>müde</b>	<b>sich konzentrieren</b>
<b>abhängig</b>	<b>sprechen</b>	<b>neugierig</b>	<b>absehen</b>
<b>glauben</b>	<b>orientiert</b>	<b>leben</b>	<b>sich erholen</b>

### 4. Ergänze die passenden Präpositionen.

Wann schauen wir uns endlich auch \_\_\_\_\_ diesel Musical an?

Was hältst du \_\_\_\_\_ deinen Kommilitonen?

Wor \_\_\_\_\_ besteht das Kosmetikset?

Das Gehalt entspricht nicht \_\_\_\_\_ seinen Vorstellungen.

### 5. Übersetze die folgenden Sätze.

Kdo je zodpovědný za tyto děti?

---

V čem spočívá tento problém?

---

Všichni jsme protestovali proti novému plánu.

---

### Příloha 3

#### Zpětnovazebný dotazník

**Jméno:**

**Třída:**

**1) Zvolená forma výuky mi**

- e) Vyhovovala
- f) Spíše vyhovovala
- g) Spíše nevyhovovala
- h) Nevyhovovala

**2) Výuku s využitím interaktivní tabule hodnotím**

- f) Pozitivně
- g) Spíše pozitivně
- h) Průměrně
- i) Spíše negativně
- j) Negativně

**3) Úroveň srozumitelnosti výukových materiálů byla.**

- d) Vysoká
- e) Střední
- f) Nízká

**4) Napiš, které z předložených cvičení Ti nejvíce vyhovovalo.**

---

---

---

---

**5) Myslím, že si probíranou látku během výuku s využitím interaktivní tabule zapamatuji lépe.**

- d) Ano
- e) Ne
- f) Nevím

**6) Napiš, proč si myslíš, že využívání interaktivní tabule může vést k lepšímu zapamatování probírané látky.**

---

---

---

---

**7) Interaktivní tabuli ve výuce německého jazyka využíváme**

- g) Jednou týdně
- h) Více než jednou týdně
- i) Jednou měsíčně
- j) Více než jednou měsíčně
- k) Několikrát za rok
- l) Nepoužíváme vůbec

**8) Chtěl(a) bych využívat interaktivní tabuli při výuce německého jazyka častěji.**

- d) Ano
- e) Ne
- f) Nevím

**9) Při práci s interaktivní tabulí se mi nejvíce líbilo (2 možnosti).**

---

---

---

**10) Při práci s interaktivní tabulí se mi naopak nelíbilo (2 možnosti).**

---

---

---

**11) Gramatické jevy se nejrychleji naučím,**

- m) Když se učím nahlas (ze svých poznámek, z učebnice, apod.).
- n) Když se učím spolužáky, můžeme tak o problému diskutovat.
- o) Když se učím pomocí poslechu (již z výkladu učitele si velmi zapamatuji).
- p) Když využívám pohybu (často chodím po místnosti).
- q) Když využívám různé pomůcky (výroba kartiček, kreslení tabulek, grafů, využití barev a zvýrazňovačů).
- r) Kombinací výše uvedeného.